



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação e Psicologia

Ano 2016

**Ana Patrícia  
Ferreira Santos**

**Educação para a Diversidade Linguística e Iniciação  
à Escrita no 1.º ano de escolaridade**





**Ana Patrícia  
Ferreira Santos**

**Educação para a Diversidade Linguística e Iniciação  
à Escrita no 1.º ano de escolaridade**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação da Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.





## **o júri**

Presidente

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal  
professora associada da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor João Manuel de Oliveira Rocha  
professor adjunto do Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu  
(arguente)

Prof.<sup>a</sup> Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins  
professora auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora)



## **agradecimentos**

À minha orientadora, Professora Doutora Filomena Martins, por me ajudar sempre a crescer pessoal e profissionalmente, pelo apoio absoluto e disponibilidade constante, pela excelente orientação e pela partilha de saberes.

À minha colega de estágio Vânia de Resende, companheira desta longa etapa, pela amizade, pelos momentos de boa disposição e, sobretudo, pelo apoio e ajuda incondicional nos momentos mais difíceis.

À orientadora cooperante, Professora Fátima Morgado, pela disponibilidade, por permitir a concretização do nosso projeto, pela ajuda e pela partilha de saberes.

Às crianças com as quais tive a oportunidade de implementar o projeto pela receptividade, pelo carinho e alegria, pelos sorrisos e mimos e, sobretudo, pela colaboração e empenho demonstrado durante a realização do nosso projeto.

Aos meus pais e avó por estarem sempre do meu lado, pelo carinho e confiança que depositaram em mim e por permitirem que realizasse este sonho.

Ao meu namorado Nuno por acreditar em mim mais do que eu própria, pelo carinho, paciência e compreensão, pelas incansáveis palavras de apoio e incentivo e pela ajuda imprescindível.

Aos meus amigos pelas palavras amigas, incentivo, coragem e força com que sempre me presentearam e por estarem sempre ao meu lado neste percurso.

A todos aqueles que cruzaram no meu caminho e que contribuíram de diferentes formas para que este projeto se concretizasse.

Muito obrigada! Sem vocês não seria possível chegar até aqui...



## **palavras-chave**

Diversidade linguística, sistemas de escrita, alfabetos, aprendizagem da escrita, dimensão gráfica da escrita.

## **resumo**

O presente estudo, centrado na sensibilização à diversidade linguística e cultural e na iniciação à escrita no 1.º ano de escolaridade, com enfoque na dimensão gráfica da escrita, tem como objetivos compreender modos de articulação da educação para a diversidade linguística com a aprendizagem da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico e conceber, desenvolver e avaliar estratégias e atividades que possam ser implementadas no sentido de desenvolver a dimensão gráfica da escrita.

A fim de cumprir os objetivos definidos para o nosso estudo, concebemos e implementámos um projeto de intervenção didática, intitulado “À procura de mim descubro o mundo”, constituído por 6 sessões, e posto em prática junto de uma turma do 1.º ano de escolaridade, constituída por 24 alunos.

Este projeto adotou uma metodologia de investigação qualitativa com características de investigação-ação, tendo sido utilizados diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados, tais como a observação direta de aulas, os registos audiovisuais e fotográficos, o inquérito por entrevista e os desenhos e registos escritos realizados pelas crianças.

Os resultados obtidos através da análise de conteúdo dos dados permitiram-nos concluir que a aprendizagem da escrita no 1.º ano de escolaridade pode ser conjugada com a adoção de estratégias e atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural. Esta abordagem permite-nos, ainda, verificar que a articulação destas temáticas colabora no desenvolvimento da dimensão gráfica da escrita, alarga conhecimentos sobre o mundo e a escrita e contribui para a promoção de atitudes de respeito e valorização face à língua e à cultura do outro.



**keywords**

Linguistic Diversity, writing systems, alphabets, apprenticeship of the writing, graphical dimension of writing.

**abstract**

The current study emerges on the context of linguistic and cultural awareness and in teaching how to write in primary school, with particular focus on the writing graphic dimension. Our objectives are to understand articulation modes on the education for the linguistic diversity as the learning of writing in primary school and to conceive, develop and access strategies and activities that might be implied in the development of the graphic dimension of writing.

With the purpose of fulfilling the objectives defined for our study, we have conceived and implemented a project with didactic intervention entitled “À procura de mim descubro o mundo” ( As I search myself, I discover the world ), which has 6 sessions and was implemented in a 24-students class of 1<sup>st</sup> graders. This project adopted a methodology of qualitative investigation with the specifications of an action-research, in which we used many instruments and data collecting techniques, such as direct observation of classes, photographic and audiovisual logs, interviews and the draws and the written data made by the children.

The results obtained through content analysis of the data, allowed us to concluded that the learning of writing in the 1<sup>st</sup> grade of primary school can be used to adopt strategies and activities of linguistic diversity and cultural awareness. This approach allowed also to verify that the articulation of these themes, transcend to the development of the graphic dimension of writing and it widens the knowledge about the world and the writing itself and contributes to the promotion of attitudes of respect and valorization to the other's language and culture.





# Índice Geral

<b>Índice de imagens.....</b>	<b>iii</b>
<b>Índice de quadros .....</b>	<b>iii</b>
<b>Índice de gráficos .....</b>	<b>iv</b>
<b>Índice de anexos.....</b>	<b>iv</b>
<b>Introdução Geral .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Educação para a Diversidade Linguística e Cultural.....</b>	<b>5</b>
Introdução.....	5
1.1 Diversidade linguística – uma realidade.....	7
1.2 Diversidade linguística e evolução da escrita .....	15
<b>Capítulo II – O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica.....</b>	<b>27</b>
Introdução.....	27
1.1 Importância da escrita no mundo de hoje .....	28
1.2 A aprendizagem da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	31
1.3 As dimensões gráfica e ortográfica.....	34
<b>Capítulo III – “À procura de mim descubro o mundo” – detalhes de um projeto com caraterísticas de investigação-ação.....</b>	<b>39</b>
Introdução.....	39
1. Enquadramento e apresentação do estudo.....	40
1.1 Metodologia de investigação .....	40
1.2 Emergência do estudo .....	42
1.3 Objetivos de investigação .....	44
2. O projeto de intervenção “À procura de mim descubro o mundo” .....	45
2.2 Inserção curricular da temática .....	45
2.3 Caraterização do contexto .....	47
2.4 Caraterização do grupo.....	48
2.5 Descrição das sessões do projeto de intervenção .....	49

2.4.1 Sessão I – “Meninos de todas as cores” .....	51
2.4.2 Sessão II – “A origem do meu nome” .....	52
2.4.3 Sessão III – “Uma viagem pelo mundo como agentes secretos” .....	54
2.4.4 Sessão IV – “A minha biografia linguística” .....	55
2.4.5 Sessão V – “À procura das línguas no meu bairro” .....	57
2.4.6 Sessão VI – “Descobri(me)?!” .....	58
3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados .....	59
3.1 A observação direta .....	59
3.2 A videogravação e as fotografias .....	60
3.3 O inquérito por entrevista.....	61
3.4 Os desenhos e registos escritos.....	62
<b>Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados .....</b>	<b>63</b>
Introdução.....	63
1. Metodologia de análise de dados.....	64
1.1 Análise de conteúdo .....	64
1.2 Categorias de análise de dados .....	66
2. Análise e discussão dos resultados.....	68
2.1 C 1 – Diversidade Linguística e Cultural .....	68
2.1.1 S 1.1 – Conhecimentos .....	68
2.1.2 S 1.2 – Capacidades .....	70
2.1.3 S 1.3 – Atitudes e valores.....	74
2.2 C 2 – Escrita .....	75
2.2.1 S 2.1 – Conhecimentos .....	75
2.2.2 S 2.2 – Capacidades .....	77
3. Síntese dos dados obtidos.....	81
<b>Conclusão .....</b>	<b>83</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>89</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>93</b>

## Índice de imagens

Imagem 1- Distribuição geográfica da população estrangeira residente em Portugal em 2014.....	10
Imagem 2 - Registos de escrita cuneiforme .....	17
Imagem 3 - Registo de escrita hieroglífica egípcia.....	18
Imagem 4 - Sinais egípcios com o valor de consoantes isolados.....	18
Imagem 5 - Evolução dos caracteres chineses.....	19
Imagem 6 - Alfabeto cuneiforme de Ugarit .....	20
Imagem 7 - Alfabeto fenício.....	21
Imagem 8 - O desenvolvimento dos alfabetos grego e latino.....	21
Imagem 9 - Mapa dos sistemas de escrita na atualidade .....	24
Imagem 10 - Esquema do processo de aprendizagem do sistema de escrita .....	32
Imagem 11 - Características do sistema gráfico.....	37
Imagem 12 - Espiral de ciclos da investigação-ação .....	41
Imagem 13 - Apresentação oral dos trabalhos realizados pelos alunos.....	52
Imagem 14 - Marcadores de livros.....	54
Imagem 15 - Cartaz com o alfabeto cirílico.....	55
Imagem 16 – Preenchimento das Biografias Linguísticas .....	56
Imagem 17 - Peddy-paper pelo bairro Aveirense.....	57
Imagem 18 - Minimercado russo.....	57
Imagem 19 - Desenvolvimento de uma análise de dados.....	65
Imagem 20 - Correspondência da palavra "nave" no alfabeto cirílico.....	72
Imagem 21 - Utilização do instrumento de escrita (dimensão gráfica) .....	79

## Índice de quadros

Quadro 1 - Metas Curriculares de Português.....	46
Quadro 2 - Visão geral das sessões do projeto .....	50
Quadro 3 - Tipos de inquéritos de acordo com os critérios do grau de diretividade das perguntas e da interação estabelecida entre o investigador e a população inquirida .....	61
Quadro 4 - Categorias e subcategorias de análise de dados.....	67
Quadro 5 - Quantidade de línguas que as crianças dizem reconhecer .....	70
Quadro 6 - Línguas que as crianças dizem reconhecer .....	71
Quadro 7 - Síntese das aprendizagens a promover ao nível do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita na educação pré-escolar .....	78

## Índice de gráficos

Gráfico 1 - Sistemas de escrita e alfabetos por número de utilizadores.....	22
Gráfico 2 - Nacionalidades dos pais.....	48
Gráfico 3 - Habilitações Literárias dos pais das crianças.....	48

## Índice de anexos

Anexo 1 – Planificações e recursos das sessões de intervenção	
Anexo 2 – Guiões das sessões de intervenção	
Anexo 3 – Trabalhos elaborados pelas crianças nas sessões de intervenção	
3.1 Sessão I – Meninos de todas as cores: Autorretratos	
3.2 Sessão II – A origem do meu nome: Inquéritos	
3.3 Sessão IV – A minha biografia linguística: Biografias Linguísticas	
3.4 Sessão V – À procura das línguas no meu bairro: Registos	
Anexo 4 – Transcrições das sessões de intervenção	
4.1 Quadro das convenções utilizadas nas transcrições	
4.2 Identificação das crianças nas transcrições e caracterização	
4.3 Transcrições das sessões de intervenção	
Anexo 5 – Registo fotográfico das sessões de intervenção	
5.1 Sessão I – Meninos de todas as cores	
5.2 Sessão II – A origem do meu nome	
5.3 Sessão III – Uma viagem pelo mundo como agentes secretos	
5.4 Sessão IV – A minha biografia linguística	
5.5 Sessão V – À procura das línguas no meu bairro	
Anexo 6 – Alfabetos e Sistemas de escrita	
6.1 Sistemas de escrita existentes atualmente (por país)	
6.2 Alfabetos e Sistemas de escrita	

## Lista de abreviaturas

<b>CEB</b>	Ciclo do Ensino Básico
<b>DGE</b>	Direção Geral de Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Ciência
<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
<b>PPS</b>	Prática Pedagógica Supervisionada

<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>SDL</b>	Sensibilização à Diversidade Linguística
<b>SDLC</b>	Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural
<b>SEF</b>	Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
<b>SIE</b>	Seminário de Investigação Educacional
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



# Introdução Geral

Perante um mundo cada vez mais global, novas exigências e desafios são colocados hoje à nossa sociedade a vários níveis, bem como às nossas escolas que se veem confrontadas com uma população escolar heterogénea, do ponto de vista cultural, linguístico e social. Assim sendo, torna-se imprescindível atender a esta diversidade desde os primeiros anos de escolaridade através da adoção de abordagens didáticas e práticas educativas, que sensibilizem e integrem a diversidade, fomentando atitudes e valores como o respeito, a aceitação e a valorização da heterogeneidade.

O presente estudo, centrado na Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural (SDLC) e na iniciação à escrita no 1º ano de escolaridade, enquadra-se no nosso percurso de formação realizado para a obtenção do grau Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro, no âmbito da unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional (A1 e A2), que se desenvolveu em estreita articulação com a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada (A2), tendo esta última o intuito de contribuir para o desenvolvimento, em situação de formação cooperativa, de competências adequadas ao exercício da prática docente responsável e da reflexão crítica sobre a mesma.

Nesta componente de formação fomos organizados em díades, tendo em vista a resolução partilhada e solidária dos problemas emergentes da prática e o desenvolvimento de competências interpessoais e de práticas colaborativas, tal como previsto no *Documento Estruturador* da PPS (A1 e A2).

Neste contexto, importa referir que este estudo não contempla somente o trabalho realizado na unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), mas abarca uma experiência formativa, referente à implementação de um projeto de intervenção num contexto educativo, intitulado “À procura de mim descubro o mundo”, junto de uma turma do primeiro ano de escolaridade do primeiro ciclo do ensino básico.

A realização de diversas pesquisas e leituras permitiram-nos a construção do enquadramento teórico para o presente estudo, centrado na combinação de duas

temáticas: *Diversidade Linguística e Escrita*. O cruzamento destas temáticas surgiu da necessidade de apostar numa educação plurilingue, através da adoção de uma abordagem didática de sensibilização à diversidade linguística, não só como impulsora de atitudes e valores, mas também como promotora de capacidades e de construção de conhecimentos sobre a linguagem e as línguas, na sua diversidade.

No que concerne à escrita, a escola assume um papel primordial, uma vez que a sua aprendizagem não é uma atividade natural para a espécie humana e, como tal, implica uma aprendizagem formal. Assim sendo, para o desenvolvimento desta competência todas as interações formais e informais, com e sobre o escrito, são consideradas meios impulsionadores de aprendizagem da linguagem escrita. Além disso, para uma melhor apropriação do código escrito, é fundamental que as crianças compreendam as funções e finalidades da escrita, dominem o funcionamento do código escrito e compreendam os seus diferentes usos.

Note-se que, apesar das atividades relacionadas com a literacia emergente na educação pré-escolar, a aprendizagem da escrita (dimensão gráfica) caligrafia só é efetuada de forma explícita e sistemática aquando do ingresso no 1º Ciclo. Assim, importa que todas as convenções, tais como a nitidez no desenho das letras, a disposição das palavras, das frases e dos parágrafos, coesão gráfica dos textos, destaques de títulos, alinhamentos à esquerda, proporcionalidade gráfica e outros elementos, embora não figurem de forma explícita no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015)<sup>1</sup> para o 1º ano de escolaridade, sejam ensinados ao mesmo tempo que se inicia o ensino formal da escrita, uma vez que contribuem significativamente para a clareza na escrita e para a obtenção de informações adicionais na leitura. Na verdade, é fundamental que nesta fase de aprendizagem as crianças percebam que a forma também é conteúdo e que toda a escrita tem como finalidade ser lida.

Face a estes propósitos, estruturámos o presente relatório da seguinte forma:

---

<sup>1</sup> Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Governo de Portugal - Ministério da Educação e Ciência.



**Capítulo 1 – Educação para a Diversidade Linguística e Cultural** – neste capítulo visamos, numa primeira fase, refletir acerca da diversidade e da pluralidade que caracterizam o mundo atual, em geral, e o nosso país, em particular, chamando a atenção para uma educação para diversidade linguística e cultural, como promotora da construção de uma sociedade mais inclusiva. Numa segunda fase, aludimos à educação para a diversidade linguística e para o plurilinguismo, referindo o surgimento da escrita e todo o processo da sua evolução e sistematização até aos dias de hoje, fruto das crescentes interações entre os diferentes povos.

**Capítulo 2 – O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica:** neste capítulo fazemos uma pequena abordagem à importância da escrita no mundo de hoje e como se processa a sua aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico, com enfoque na dimensão gráfica e ortográfica da escrita.

**Capítulo 3 – “À procura de mim descubro o mundo” – detalhes de um projeto com características de investigação-ação:** neste capítulo explicitamos a metodologia de investigação adotada para este estudo, bem como a sua emergência e as questões e objetivos de investigação. Posteriormente, apresentamos o projeto de investigação didática, incluindo uma breve caracterização do contexto onde este foi implementado e do grupo de participantes e uma descrição das sessões concebidas e realizadas. Finalmente, expomos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo.

**Capítulo 4 – Apresentação e análise dos dados** – apresentamos a metodologia e as técnicas de análise de dados selecionadas tendo em conta a natureza do nosso estudo e, por fim, expomos e descrevemos os dados, procedendo à sua interpretação e análise, recorrendo a exemplos.

Por fim, apresentamos as conclusões finais, refletindo essencialmente sobre as limitações e implicações do nosso estudo, assim como sobre os resultados obtidos.



# Capítulo I – Educação para a Diversidade Linguística e Cultural

## *Introdução*

Vivemos hoje num mundo cada vez mais plural e diverso, reflexo da globalização, dos avanços tecnológicos, do aumento da mobilidade dos cidadãos, entre outros fatores que concorrem para esta diversidade. Como tal, novas exigências e desafios são colocados hoje à nossa sociedade, a vários níveis, nomeadamente ao nível da organização dos sistemas educativos.

Comungando desta diversidade, a escola vê-se confrontada com uma população escolar heterogénea, do ponto de vista cultural, linguístico e ainda social, fruto de fenómenos sociais, como as migrações, a democratização e a massificação do ensino.

Neste contexto, “[a] escola, cuja função educativa não pode resumir-se à mera transmissão de conhecimentos, [...] vê-se convocada a uma reestruturação que lhe permita construir respostas cada vez mais flexíveis e diferenciadas, numa sociedade que se revela mais heterogénea e diversificada” (Morgado & Paraskeva, 2000 citado por Lourenço, 2013, p. 114). Quer isto dizer que recai sobre a escola a responsabilidade de acolher, de modo inclusivo, a diversidade linguística e cultural através da adoção de abordagens pedagógico-didáticas que fomentem atitudes e valores como o respeito, a aceitação e a valorização da heterogeneidade.

Face ao exposto, este primeiro capítulo, numa primeira fase, visa refletir acerca da pluralidade que caracteriza o mundo atual, em geral, e o nosso país e região, em particular, chamando a atenção para a pertinência de uma educação para a diversidade, como promotora de uma sociedade mais inclusiva.

Posteriormente, numa segunda fase, é nosso intento aludir à educação para a diversidade linguística e para o plurilinguismo, também ao nível da escrita, referindo o

seu surgimento e todo o processo da sua evolução até aos dias de hoje, fruto das crescentes interações entre os diferentes povos.

## **1.1 Diversidade linguística – uma realidade**

Nos últimos tempos temos presenciado uma crescente diversidade linguística e cultural, reflexo da globalização, dos avanços tecnológicos, do acesso cada vez mais livre e célere à informação e à comunicação e do aumento da mobilidade dos cidadãos (Andrade & Lourenço, 2011, p. 335), mobilidade esta relacionada com as migrações (sobretudo a imigração), o turismo e, mais recentemente, com a crise dos refugiados.

Perante um mundo globalizado, novas exigências são colocadas à nossa sociedade, a vários níveis, nomeadamente, económico, social, cultural e político. Neste sentido, gerir a globalização e o respeito pela diversidade torna-se, hoje, um grande desafio. Efetivamente, “para que o mundo atinja os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio e acabe por erradicar a pobreza, tem de enfrentar primeiro, com êxito, o desafio da construção de sociedades culturalmente diversificadas e inclusivas” (PNUD, 2004, p. V). Quer isto dizer que é necessário aprender a conviver com o Outro e a diversidade de modo a podermos construir sociedades mais solidárias e mais comprometidas com o bem da humanidade.

Centrando-nos sobre o nível linguístico, dado o intento do presente trabalho, segundo o Relatório Mundial da UNESCO (2009), atualmente, como consequência das migrações, da expansão colonial e da mobilidade das pessoas, muitas das comunidades linguísticas encontram-se dispersas por diferentes países. Deste modo,

*“[à] medida que aumenta a variedade dos vínculos entre língua e lugar, os esquemas de comunicação apresentam uma variedade crescente caracterizada por mudanças de códigos, pelo plurilinguismo e pela aquisição de diferentes capacidades de compreensão e expressão em idiomas e dialetos distintos” (UNESCO, 2009, p. 12).*

Entenda-se por diversidade linguística a coexistência de falantes de línguas diferentes, tanto numa situação pontual como numa situação estável. Esta assume dois aspetos: um relacionado com os fenómenos linguísticos e com as variedades da(s) língua(s) e outro ligado aos valores e atitudes alusivas à compreensão e aceitação das diferentes línguas e culturas (F. Martins, 2008).

De acordo com o *Ethnologue*<sup>2</sup>, calcula-se que existam no mundo sensivelmente 7,097 línguas vivas, destacando-se o Chinês (Mandarim), o Espanhol, o Inglês, o Árabe, o Hindi, o Português, o Bengali, o Russo, o Japonês e o Lahnda, como as dez línguas mais faladas.

Todavia, é visível a tendência diminutiva deste número, uma vez que, atualmente, algumas línguas encontram-se ameaçadas ou, até mesmo, em risco de extinção, dado que há cada vez mais línguas com menos falantes, produto, em parte, da globalização económica. Uma língua é considerada ameaçada devido à diminuição de falantes, ao seu estatuto político fraco e à inexistência de transmissão às gerações futuras (Skutnabb-Kangas, 2002).

Neste sentido, tornou-se um desafio do século XXI “preservar a diversidade linguística mundial como condição necessária da diversidade cultural, ao mesmo tempo que se promove o plurilinguismo e a tradução, de modo a fomentar o diálogo intercultural” (UNESCO, 2009, p. 14).

Na verdade, as línguas são pilares fundamentais que definem não só a identidade de cada pessoa e de cada comunidade, mas são também uma herança comum que promove a compreensão mútua entre povos (cf. Comissão Europeia<sup>3</sup>), com efeito,

*“[as] línguas são os vetores das nossas experiências, dos nossos contextos intelectuais e culturais, dos nossos modos de relacionamento com os grupos humanos, com os nossos sistemas de valores, com os nossos códigos sociais e sentimentos de pertencimento, tanto no plano coletivo como individual. Sob o ponto de vista da diversidade cultural, a diversidade linguística reflete a adaptação criativa dos grupos humanos às mudanças no seu ambiente físico e social. Nesse sentido, as línguas não são somente um meio de comunicação, mas representam a própria estrutura das expressões culturais e são portadoras de identidade, valores e concepções de mundo”* (UNESCO, 2009, p. 12) .

Corroborando as palavras acima mencionadas, podemos afirmar que as línguas detêm um papel preponderante na formação do cidadão, na medida em que compreendem uma dimensão comunicativa e funcional, isto é, as línguas são um meio ou instrumento de comunicação, bem como, assumem uma dimensão representativa ligada à organização dos conceitos e, conseqüentemente, ao serviço do conhecimento

---

<sup>2</sup> <https://www.ethnologue.com/>, consultado a 25 de fevereiro de 2016

<sup>3</sup> [http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/index\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/index_pt.htm)

(Andrade & Sá, 1992). Além disso, a língua é a identidade de um povo, um instrumento de comunicação, com características próprias, “sendo a língua determinada e condicionada pelos traços culturais de uma dada comunidade, ela constitui [...] um valor cultural ou social através do qual o indivíduo, um grupo ou um povo exprimem a sua identidade e a sua coesão” (Andrade, 1997 citado por Curvelo, 2013, p. 9).

Centrando-nos no nosso país, é notório que Portugal, tradicionalmente considerado um país de emigração para os mais diversos destinos geográficos, conheceu, nas últimas décadas, novas realidades de fluxos regulares e relativamente intensos de imigrantes. Todavia, a partir de 2010, tem-se assistido a uma quebra no saldo migratório, dado o retorno dos imigrantes aos seus países de origem e a um novo fluxo emigratório da população, sobretudo da população mais jovem, à procura de melhores condições de vida.

Recentemente, devido à crise dos refugiados, Portugal está também a tornar-se palco de acolhimento de cidadãos que, tendo perdido tudo, abandonam o seu local de origem à procura de uma oportunidade de recomeçar a sua vida, num país, numa sociedade que os receba sem resistências. Estima-se que, nos próximos dois anos, cheguem ao nosso país 4574 refugiados, segundo o Alto Comissariado para as Migrações<sup>4</sup>, sendo assim necessário proporcionar a integração destes cidadãos sobretudo ao nível da saúde, educação, habitação e emprego<sup>5</sup>.

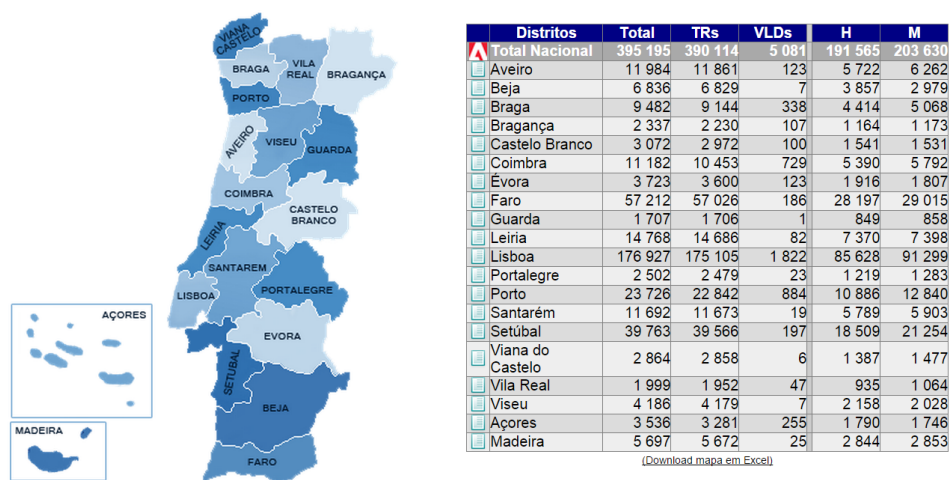
Em 2014, segundo o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), residiam em Portugal cerca de 395195 estrangeiros, representando assim 3,8% do total da população residente no país, número este que reflete já uma pequena diminuição dos últimos anos.

Contudo, é de salientar que, no que concerne à distribuição geográfica da população estrangeira pelo território nacional, esta não se processa de uma forma igualitária. Como podemos constatar na figura 1, denota-se uma clara concentração da população estrangeira na região de Lisboa.

---

<sup>4</sup><http://www.acm.gov.pt/-/lancado- hoje-portal-do-grupo-de-trabalho-para-a-agenda-europeia-da-migrac-1>, consultado a 26 de Fevereiro de 2016

<sup>5</sup> Segundo Catarina Marcelino, Portugal encontra-se disponível para oferecer uma integração a vários níveis, com especial atenção para a saúde, a educação, a habitação e o emprego, através da cooperação de várias instituições (in [http://www.cmjornal.xl.pt/nacional/politica/detalhe/governo\\_diz\\_que\\_o\\_pais\\_esta\\_preparado\\_para\\_receber\\_os\\_refugiados.html](http://www.cmjornal.xl.pt/nacional/politica/detalhe/governo_diz_que_o_pais_esta_preparado_para_receber_os_refugiados.html), consultado a 26 de Fevereiro de 2016)



**Imagem 1-** Distribuição geográfica da população estrangeira residente em Portugal em 2014

Fonte: <http://serstat.ser.pt/distritos.aspx>

Segundo os Censos 2011, os indivíduos que recentemente se têm dirigido a Portugal são provenientes, fundamentalmente, da Europa Central e do Leste, da América do Sul (Brasil) ou de África.

Assim, esta situação veio alterar, nas últimas décadas, a paisagem linguística e cultural do nosso país. Portugal, considerado tradicionalmente, ao nível linguístico, um país monolíngue, é hoje um país de acolhimento de falantes de outras comunidades linguísticas.

Centrando-nos na região de Aveiro, dado ser este o contexto de realização do presente estudo, verificamos que, em 2014, de acordo com o SEF, residiam neste distrito 11984 estrangeiros, representando cerca de 4,6% (valor acima da média nacional) do total da população residente<sup>6</sup>, provenientes, maioritariamente, do Brasil, da Ucrânia, da China, da Roménia e da Venezuela.

Lidar com diversidade linguística e cultural, presente no nosso país, lança novos desafios à educação e à escola portuguesa, uma vez que “a escola é o espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens

<sup>6</sup> Fonte: <http://www.pordata.pt/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>



(...). [Assim, assegurar] uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola” (*Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*, 2005, p. 3)<sup>7</sup>.

Segundo a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência<sup>8</sup>, no ano letivo de 2013/2014 encontravam-se matriculados 88995 alunos de nacionalidade estrangeira, representando assim, sensivelmente, 4,5% do total de alunos inscritos.

Torna-se responsabilidade da escola acolher, de modo inclusivo, todos os alunos, no sentido de preparar os cidadãos e as sociedades para lidarem com a diferença, recorrendo à adoção de abordagens pedagógico-didáticas capazes de promover o respeito pela diversidade e a aceitação do outro. Quer isto dizer que pretende-se que o aluno, desde os primeiros anos de escolaridade e de forma autónoma, desenvolva atitudes favoráveis ao plurilinguismo e ao pluriculturalismo, dando-lhe a conhecer várias línguas e culturas de forma harmoniosa, integrada e interdisciplinar (Gomes & Andrade, 2009).

De notar que o não acolhimento da diversidade pela escola parece contribuir significativamente para a manutenção e reprodução de índices elevados de exclusão ou de desnivelamento social das populações minoritárias, de acordo com os resultados obtidos pelo projeto, intitulado “Diversidade Linguística na Escola Portuguesa”, desenvolvido pelo *Instituto de Linguística Teórica e Computacional* em colaboração com a *Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular* (Mendes & Caels, 2003-2005).

Nesta linha de pensamento, Sá (2007) afirma que “uma das estratégias a adoptar na gestão desta diversidade será, sem dúvida, a implementação, nas escolas, de uma educação intercultural que acolha, integre, valorize e eduque para a unidade na diversidade” (p. 57). Quer isto dizer que, importa, pois, procurar caminhos “para construir pouco a pouco uma civilização comum, baseada nos dois princípios intangíveis e inseparáveis que são a universalidade dos valores essenciais e a diversidade de expressões culturais” (Maalouf, 2009 citado por F. Martins & Marques, 2012, p. 50).

---

<sup>7</sup> [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc\\_orientador.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf)

<sup>8</sup> [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=Perfil\\_Aluno\\_1314.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=Perfil_Aluno_1314.pdf), consultado a 26 de fevereiro de 2016

Assim, torna-se pertinente adotar abordagens plurais de educação em línguas, entendidas como abordagens que recorrem a atividades de ensino e de aprendizagem, que envolvem e potenciam o contacto, em simultâneo, com mais do que uma língua e/ou cultura que a escola não tem por obrigação ensinar, sensibilizando as crianças, desde cedo e independentemente da sua origem social, cultural e/ou linguística, para a diversidade presente no mundo atual, com o intuito de as fazer despertar para o mundo das línguas e culturas, motivar para a aprendizagem e promover o desenvolvimento de competências metalinguísticas, metacognitivas e cognitivas (cf. Andrade, Lourenço, & Sá, 2010; Candelier *et al.*, 2010; Lourenço, 2013).

De um modo geral, através destas abordagens, pretende-se sensibilizar os alunos para a importância da diversidade linguística e cultural, despertando a curiosidade, o gosto e o espírito de abertura às línguas, incentivando à comunicação plurilingue, desenvolvendo múltiplas competências que propiciem uma reflexão sobre a comunicação e a linguagem, a língua e a cultura do Outro e fomentando atitudes e valores como o respeito, a aceitação e a valorização da heterogeneidade, com o intuito de formar uma sociedade mais justa e inclusiva (cf. Andrade *et al.*, 2010; Gomes & Andrade, 2009; Lourenço & Andrade, 2014).

Na verdade, acredita-se que mediante a aprendizagem de outras línguas e o contacto com registos sonoros e escritos em várias línguas e em vários suportes, as crianças aperfeiçoam a sua própria língua, uma vez que ao contactarem com uma língua diferente descobrem diferenças e semelhanças entre a sua e a outra(s) língua(s) e tomam maior consciência da língua enquanto objeto a descobrir, a manipular e a comparar, desenvolvendo assim uma consciência metalinguística (cf. Andrade & Lourenço, 2011; Vygotsky, 2007). Entenda-se por consciência metalinguística a capacidade que um sujeito tem de manipular e refletir sobre a língua e de verbalizar essa reflexão, utilizando capacidades de observação, análise e de controlo cognitivo (Ançã & Alegre, 2003; Lourenço, 2013; Rijo, 2012).

De facto, o contacto com diferentes línguas fomenta a reflexão e, consequentemente, proporciona a aquisição de capacidades cognitivas, cruciais para o desenvolvimento do pensamento da criança, bem como da sua expressão e comunicação de forma adequada. Saber comunicar em outras línguas e, principalmente,

ser capaz de compreender e respeitar o Outro é hoje uma competência básica de todo o cidadão europeu, mas principalmente uma competência a desenvolver nas crianças. Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), “o respeito pelas línguas e culturas das crianças é uma forma de educação intercultural [que leva] a que as crianças se sintam valorizadas e interajam com segurança com os outros”(DGE, 2014).

Na verdade, estas crianças mais tarde tornar-se-ão adultos de um mundo em que as fronteiras são cada vez mais ténues. Corroborando as palavras de Solla (2005) podemos referir que:

*“as línguas estrangeiras são, cada vez mais, um instrumento transversal que estimula e sustenta a mobilidade, criando cidadãos mais cultos porque conhecem realidades diferentes, mais participativos porque, compreendendo, podem intervir mais e melhor no mundo, mais emancipados porque não se deixam confinar ao espaço que os viu nascer, mais competitivos e empreendedores porque mais competentes, e mais solidários porque mais educados para viverem e trabalharem com os outros” (citado por Gomes, 2006, pp. 9-10).*

Nesta perspetiva, o papel do professor passa por “promover estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (Decreto-Lei nº 240/2001, 30 de Agosto – alínea g). Além disto, o professor, sendo o adulto de referência para os alunos, deve adotar atitudes de respeito, valorização e interesse pela diversidade linguística e agir de modo a promover o apreço pelas diferenças, fomentando assim a valorização de diferentes culturas no espaço da sala e na escola.

Face ao exposto, dado o poder da comunicação globalizada, a educação para a diversidade linguística e para a comunicação plurilingue torna-se o nosso principal enfoque, uma vez que é nosso intento, enquanto futura profissional de educação, propiciar o contacto com diferentes línguas, de modo a que as crianças criem uma atitude positiva em relação às línguas e às culturas, desenvolvam a consciência

metalinguística, sintam a curiosidade, o gosto e a vontade de falar outras línguas e nutram atitudes e valores de respeito, aceitação e valorização da diversidade.

Entenda-se por educação para a diversidade linguística, neste contexto, uma educação que pretende tornar os sujeitos sensíveis, atentos às características comunicativas dos outros, e capazes de preservar, conhecer e respeitar as várias línguas e formas de comunicação (cf. Andrade & Sá, 2012; Gomes & Andrade, 2009; Mendes & Caels, 2003-2005).

Tendo neste primeiro ponto abordado a diversidade linguística e a importância de uma educação para a pluralidade linguística e cultural, passaremos a apresentar, no ponto seguinte, uma outra faceta da diversidade linguística patente na representação da linguagem verbal – a escrita. Assim, começaremos por apresentar o conceito de escrita, passando depois para a sua evolução até aos nossos dias. Terminaremos com algumas reflexões sobre o processo de aprendizagem de escrita no 1º Ciclo (1º ano de escolaridade), sobretudo ao nível da sua dimensão gráfica.

## ***1.2 Diversidade linguística e evolução da escrita***

Desde os primórdios da humanidade que o ser humano sentiu a necessidade de comunicar, através de gestos, sons, entre outros recursos, e codificar essas formas rudimentares de comunicação. No entanto, importa salientar que a escrita só surgiu a partir do momento em que se pôde construir um corpo organizado de símbolos capazes de materializar com clareza os sentimentos e/ou pensamentos dos seus utilizadores.

Desta forma, acredita-se que a escrita foi inventada pelo ser humano, resultado da evolução cultural da espécie. Note-se que a escrita, de acordo com Diringier (1971), teve origem num passado relativamente recente, quando comparado com os muitos milhares de anos pelos quais se estende o progresso intelectual da humanidade. Na verdade, segundo este mesmo autor, não há provas concretas que comprovem a utilização de qualquer sistema de escrita antes dos meados do século IV a. C..

Segundo Cohen (1958), “a escrita consiste numa representação visual e durável da linguagem que a torna transportável e conservável [...], realizada por meio de técnicas com suportes materiais sólidos” (citado por Fernandes, 2014, p. 20).

Esta invenção foi, sem dúvida, uma das maiores realizações do homem e um passo decisivo e marcante na História, uma vez que permitiu, ao longo dos tempos, o acúmulo do conhecimento humano, isto é, preservar e transmitir um património cultural de civilizações já desaparecidas e possibilitar a compreensão da sua evolução e desenvolvimento, na atualidade. Além disso, o surgimento da escrita foi para o homem a base para o desenvolvimento da sua consciência, do seu intelecto, do conhecimento de si mesmo e do mundo e, num sentido mais lato, do seu espírito crítico (Diringier, 1971).

Para Croatto (1968), o aparecimento do sistema de escrita constitui uma das conquistas mais extraordinárias de todos os tempos, não só por ter permitido a transmissão de ideias e técnicas, assim como ultrapassar os condicionalismos que exigiam o recurso à memória.

Na opinião de Jean (1987), a história da escrita foi um longo, lento e complicado processo. Porém, torna-se pertinente colocar algumas questões: Como surgiu entre os homens a ideia da escrita? De onde veio, quem a utilizou e como foi utilizada?

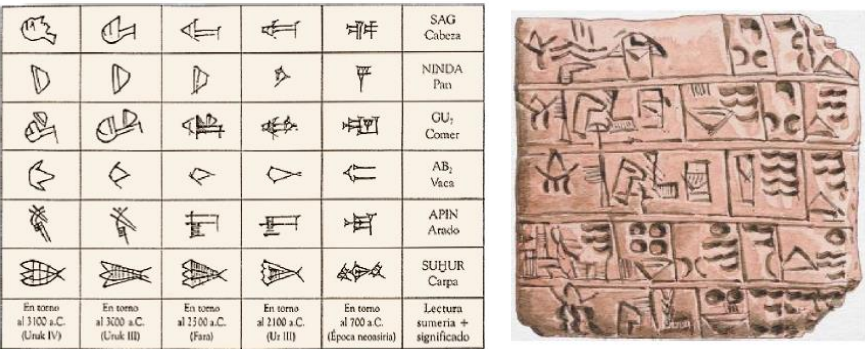
Foi na pré-história que o homem primitivo começou a recorrer a desenhos e pinturas rupestres feitas nas cavernas sobre as atividades que desempenhava, nomeadamente caça, alguns rituais, danças e alimentação, de modo a trocar mensagens, ideias, desejos e necessidades. Mais concretamente, de acordo com Diringer (1971), foram encontradas pinturas nas cavernas e gravações em pequenos objetos que datam do Paleolítico Superior (20 000 anos ou mais a.C.), assim como círculos e outros símbolos variados e distintos. Contudo, é de ressaltar que, apesar de estas manifestações serem consideradas uma forma de comunicação, não são formas absolutas de escrita, nem é possível relacioná-las com os primitivos sistemas de escrita hoje conhecidos. Segundo Scarre (1993), as pinturas rupestres eram consideradas “manifestações artísticas” e não um tipo de escrita (citado por Fernandes, 2014, p. 22). Corroborando esta afirmação, Bernard, Matthews & Polinsky (2001) asseguram que a escrita é uma “representação gráfica ou o registo de uma língua que exclui expressões como as pinturas nas grutas pré-históricas e as mensagens dos cordões com nós de loruba” (p. 164). Como veremos mais à frente, é no final do neolítico que surge a escrita, tal como hoje a entendemos.

A manifestação artística acima referida (pinturas rupestres) ficou conhecida por ter sido a primeira a usar o sistema pictográfico. Entende-se por escrita pictográfica o estágio mais rudimentar da verdadeira escrita que fixa o conteúdo da mensagem em desenhos mais ou menos complexos, sem se referir à sua forma linguística. Este tipo de escrita foi a base da escrita cuneiforme e dos hieróglifos e ainda hoje o vemos presente no nosso quotidiano, essencialmente, na sinalização do trânsito (Pinto, 1998).

De acordo com Rodrigues (2011), foram inventados, pelo menos, quatro sistemas de escrita (o cuneiforme, a escrita hieroglífica, a ideográfica e a pictográfica), em épocas distintas, por quatro povos que viveram na Mesopotâmia, Egito, China e América Central. Além dos sistemas referidos anteriormente apresentaremos também o sistema de escrita alfabético, uma vez que é resultado da miscigenação de todos os

sistemas anteriores e dada a importância que assume hoje em dia, como veremos mais à frente.

O primeiro sistema de escrita, de que temos conhecimento, é a escrita cuneiforme, desenvolvida pelos sumérios que habitavam a Mesopotâmia, cerca de 2900 a.C.. Este sistema, caracterizado por um grande número de sinais para representar sílabas e palavras, era gravado em placas de argila com recurso a um instrumento próximo de uma cunha. Deste modo, através desta pequena ferramenta, os sumérios esculpiam símbolos em placas de cerâmica, objetos de metal, osso e marfim, permitindo a preservação de cânticos religiosos, textos divinos e alguma literatura (cf. Jean, 1987; Pinto, 1998; Rodrigues, 2011). No entanto, devido ao facto de um símbolo representar vários significados, a sua decifração não era linear e, conseqüentemente, não estava ao alcance de todos. Segundo Diringier (1971), o “cuneiforme só veio a alcançar a perfeição como escrita nas mãos dos escribas reais assírios, cuja caligrafia ainda hoje é admirada” (p.41).



**Imagem 2 - Registos de escrita cuneiforme**

**Fonte:** Rodrigues (2011)

Sensivelmente no terceiro milénio a.C., os egípcios criaram a escrita hieroglífica, um sistema gráfico com grandes possibilidades expressivas, que englobava pictogramas, desenhos de seres ou coisas e combinações de símbolos que representavam sons, fonogramas e ideias. O termo “hieroglífico” provem de “uma transcrição parcial do grego *hieroglyphikà grámmata* derivado de *hiéros*, “sagrado”, *glyphêin*, “esculpir”, e *grámmata* “letras”: literalmente “letras sagradas esculpidas”” (Queiroz, 2005, p. 5). Com efeito, os egípcios utilizavam este tipo de escrita como forma de gravar o que para eles era sagrado em templos, túmulos e monumentos estatais.

Contudo, os escribas egípcios revolucionaram o mundo da escrita quando deixaram de escrever nas paredes dos monumentos e em tábuas e começaram a fazer os seus registos em folhas de papiro, tornando a escrita mais ágil e rápida (Tomás, Silva, & Rodrigues, 2007).

Segundo Rodrigues (2011), este sistema de escrita tinha “um número muito grande de caracteres que, geralmente, eram difíceis de escrever, e isso restringia a leitura e a escrita a um número limitado de pessoas, geralmente nobres, sacerdotes ou escribas” (p.101).

Deste modo, como a escrita hieroglífica era morosa, exigente e, sobretudo, pouco prática para as necessidades da vida corrente dos egípcios, este povo, em 650 a.C., inventou a escrita cursiva que se tornou mais rápida, sintética e clara em comparação com a anterior, na medida em que procedeu à desfiguração e simplificação progressiva dos desenhos originais (Jean, 1987).



**Imagem 3** - Registo de escrita hieroglífica egípcia

Fonte: Rodrigues (2011)

	'a	aigle		h	cordelette
	i, j	feuille de roseau		h	disque
	'a	bras		h	massue
	w	petite caille		s	verrou
	b	jambe		s'	fil
	p	matte		s	bassin
	f	vipère cornue		q	triangle
	m	chouette		k	coupe
	n	eau		t	siège
	r	bouche		t	pain
	h	enclos		t	corde
				d	main
				q	serpent

**Imagem 4** - Sinais egípcios com o valor de consoantes isolados

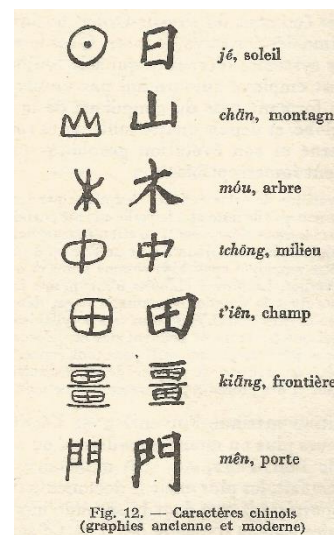
Fonte: Higounet (1969)



O terceiro sistema de escrita foi criado na China, por Ts'ang Kie, em meados do segundo milénio a.C. e ainda hoje é utilizado. A escrita chinesa apesar de existir há mais tempo do que as outras escritas atuais revela um desenvolvimento interno praticamente nulo sendo, por isso, designada de *escrita autóctone*. Esta sofreu somente alterações ao nível da forma, graças à invenção do *pi* (famoso pincel chinês feito de cabelo de elástico), no século III a.C., e, mais tarde, em 105 d.C., com a criação do papel. Estas invenções permitiram a simplificação das formas e a criação de uma escrita mais flexível, tomando o aspeto com o qual hoje estamos familiarizados: “graciosas pinceladas de espessuras diversas, em linhas rectas ou suaves curvas”(Diringer, 1971, p. 74). Trata-se de um sistema ideográfico em que cada palavra ou expressão é representada por um signo e um simples som pode representar múltiplas coisas, consoante o traçado escrito. Recorrendo ao exemplo de Jean (1987, p. 48), o som “shi”, “can mean *to know, to be, power, world, oath, to leave, to put, affair, to love, to see, to watch over, to count on, to walk, to try, to explain, house, and more, depending on the other elements with which it is combined*” (p.48). Além disto, este sistema caracteriza-se por ser composto por um elemento chave – que dá o sentido – e por um elemento alusivo à fonética e os seus caracteres serem vulgarmente lidos da esquerda para a direita. A escrita chinesa era e é traçada verticalmente, de cima para baixo, começando do lado direito da superfície e na folha que normalmente consideramos ser a última de um livro (Diringer, 1971; Higounet, 1969; Leroi-Gourhan, 1983).

No estágio mais antigo do seu desenvolvimento, a escrita chinesa possuía apenas 2500 ou 3000 caracteres, porém, ao longo do tempo, este número aumentou significativamente. Atualmente, para um indivíduo manipular fluentemente este sistema de escrita, estima-se que seja necessário dominar sensivelmente 30 000 signos (cf. Diringer, 1971).

Com o passar do tempo, a escrita evoluiu e acredita-se que o mesmo símbolo passou a ter mais do que um sentido. Deste modo, foram introduzidos elementos



**Imagem 5 - Evolução dos caracteres chineses**

**Fonte:** Higounet (1969)

fonéticos na escrita ideográfica, surgindo assim a escrita alfabética e fonética, onde “cada elemento corresponde a um som, ou sons, na língua em que é representado” (Diringer, 1971, p. 25). Quer isto dizer que este tipo de escrita regista a mensagem em letras que representam os sons das palavras e, esses sinais podem representar sílabas – silabários – ou fonemas – alfabetos (Pinto, 1998, p. 16).

Neste sentido, crê-se que há sensivelmente 3000 anos atrás ocorreu um evento crucial na história da escrita: a invenção do alfabeto. Não se tratou de um evento instantâneo, mas o resultado de uma longa história de evolução (Jean, 1987). Entenda-se por alfabeto “um sistema de escrita fonética [...], constituído por símbolos que representam sons consonânticos e vocálicos individuais” (Bernard *et al.*, 2001, p. 162). A palavra alfabeto vem do latim *alphabetum*, que por sua vez é composta pelo nome das duas primeiras letras do alfabeto grego: *alfa* e *beta*.

Com um número diversificado de sinais, o alfabeto é o método de escrita mais flexível e mais útil jamais inventado e tornou-se, praticamente, desde a sua origem no próximo Oriente, provavelmente na Palestina ou na Síria, a base universal das escritas utilizadas hoje, passando de língua para língua com mais facilidade (Diringer, 1971).

O aparecimento do alfabeto emergiu do contacto com diversos povos, nomeadamente dos Sumérios, dos Fenícios, dos Gregos, dos Etruscos e dos Romanos, nascendo, assim, uma complexa família de alfabetos.

Apesar de a sua origem ainda hoje ser um tema discutível, de acordo com Croatto (1968), a invenção do alfabeto deve ser atribuída aos semitas, devido aos vestígios arqueológicos, da civilização do segundo milénio, encontrados no litoral sírio. Diringer corrobora esta ideia afirmando que, em 1929, foi descoberto em Ugarit “a primeira das centenas de placas de barro com inscrições de um alfabeto cuneiforme, composto por trinta e duas letras” até ao momento desconhecidas (1971, p. 114).

1	𐎀 'a	9	𐎁 w	17	𐎇 m	25	𐎗 š'(i, z ?)
2	𐎁 'i-ē	10	𐎂 z	18	𐎈 n	26	𐎘 q
3	𐎃 u-o	11	𐎃 h	19	𐎉 s'	27	𐎙 r
4	𐎄 b	12	𐎄 h	20	𐎊 s²	28	𐎚 sh'
5	𐎅 g	13	𐎅 t	21	𐎋 *	29	𐎛 sh(s'?)
6	𐎆 d	14	𐎆 y	22	𐎌 ġ	30	𐎜 š(?)th(?) f(?)
7	𐎇 d	15	𐎇 k	23	𐎍 p	31	𐎝 z
8	𐎈 h	16	𐎈 l	24	𐎎 s'	32	𐎞 t

**Imagem 6** - Alfabeto cuneiforme de Ugarit

**Fonte:** Diringer (1971)

Valoir	Akkad	Mes	Classique
'(a)	K	K	K
b	g	g	g
g	7	7	7
d	Δ	Δ	Δ
h (é)	3	3	3
w	Y	Y	Y
z	I	I	I
h	H	H	H
t	⊗	⊗	⊗
y	2	2	2
k	∨	∨	∨
i	L	L	L
m	3	3	3
n	5	5	5
s	⊞	⊞	⊞
'(o)	O	O	O
p (ph)	7	7	7
q	⊗	⊗	⊗
r	9	9	9
s	W	W	W
t	+	+	+

Fig. 20. — Alphabet phénicien

**Imagem 7 - Alfabeto fenício**

**Fonte:** Higounet (1969)

alfabeto, muito semelhante ao alfabeto fenício, foi desenvolvido: o alfabeto aramaico. A linguagem escrita aramaica teve grande impacto na história, uma vez que foi a escrita utilizada para redigir os livros do Antigo Testamento, apesar de grande parte ter chegado até nós em hebraico (Jean, 1987).

No oitavo século a.C., na Grécia, surge uma língua completamente diferente que não podia ser transcrita por nenhum dos então atuais sistemas alfabéticos. Para tal, os gregos pediram emprestado certos signos do alfabeto aramaico para transcrever os seus sons vocábulos recorrendo aos signos que representavam consoantes que não existiam na língua grega. Assim, nasceu o A (alfa), o E (épsilon), O (omicron), o Y (upsilon) e o I (iota), sendo este último uma inovação. Deste

Cerca de 1300 a.C., os fenícios semitas criaram o alfabeto fenício, composto por 22 caracteres, que representavam apenas sons consonânticos.

Fruto das trocas comerciais estabelecidas pelos fenícios e das suas viagens marítimas pelo Mediterrâneo durante o primeiro milénio antes de Cristo, surgiram importantes colónias fenícias no Chipre, na Sicília, na Sardenha, no Norte de África e no Mediterrâneo Ocidental, permitindo, assim a expansão da escrita fenícia (Bernard et al., 2001).

Mais tarde, em 800 a.C., na Síria Moderna, outro

Alfabeto fenício (século VIII a. C.)	Alfabeto grego arcaico (séculos VIII-V a. C.)	Alfabeto grego clássico	Alfabeto latino
Ⲁ	Ⲁ	A	A
ⲁ	ⲁ	B	B
Ⲃ	Ⲃ	Γ	CG
ⲃ	ⲃ	Δ	D
Ⲅ	Ⲅ	E	E
ⲅ	ⲅ		F
Ⲇ	Ⲇ	Ζ	Z
ⲇ	ⲇ	Η	H
Ⲉ	Ⲉ	Θ	
ⲉ	ⲉ	Ι	Ι
Ⲋ	Ⲋ	Κ	K
ⲋ	ⲋ	Λ	L
Ⲍ	Ⲍ	Μ	M
ⲍ	ⲍ	Ν	N
Ⲏ	Ⲏ	Ξ	
ⲏ	ⲏ	Ο	O
Ⲑ	Ⲑ	Π	P
ⲑ	ⲑ	Ρ	Q
Ⲓ	Ⲓ	Σ	R
ⲓ	ⲓ	Τ	S
Ⲕ	Ⲕ	Υ	T
ⲕ	ⲕ	Φ	UVWY
Ⲍ	Ⲍ	Χ	X
Ⲏ	Ⲏ	Ψ	
ⲏ	ⲏ	Ω	

**Imagem 8 - O desenvolvimento dos alfabetos grego e latino**

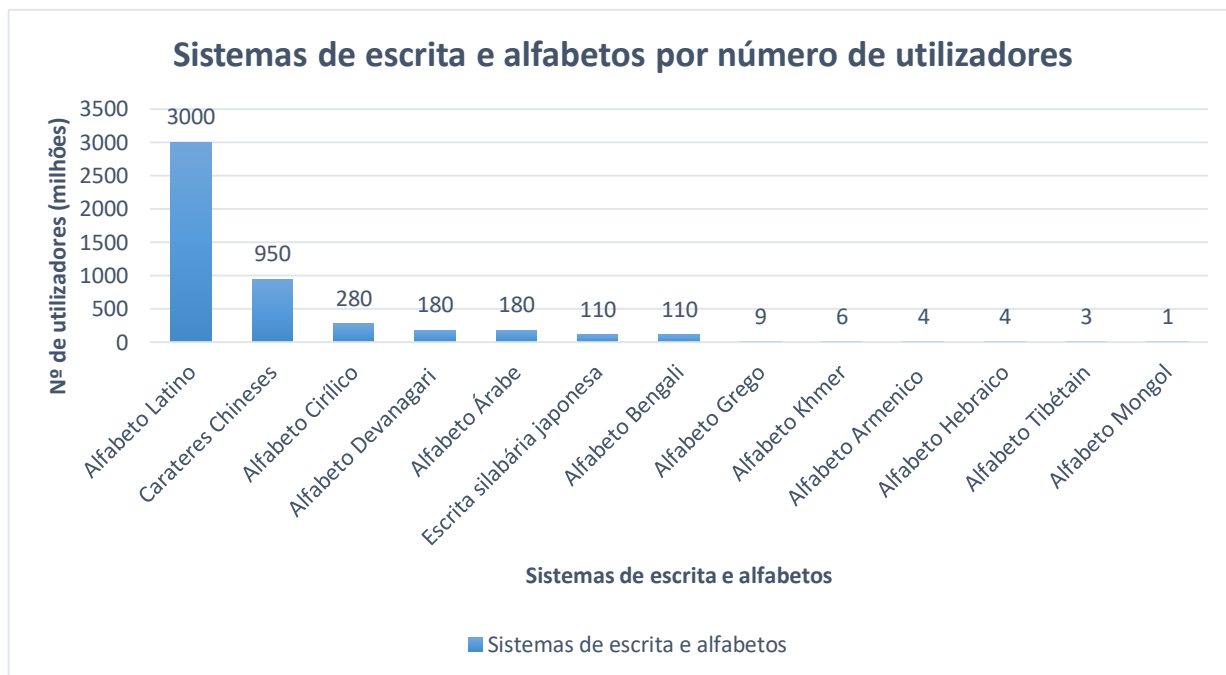
**Fonte:** Fischer (2002)

modo, sensivelmente no século V a.C., surge então o alfabeto grego, constituído por 24 signos – 17 consoantes e 7 vogais (*idem*).

Este alfabeto foi o ponto de partida para o aparecimento de vários alfabetos, nomeadamente o lício, o gótico, o eslavo, o cirílico, o glagolítico e o etrusco. Quer isto dizer que todos os sistemas de escrita da Europa Ocidental e Oriental derivam do alfabeto grego.

A adaptação mais importante do alfabeto grego foi efetuada pelos romanos, cerca de 600 a.C., que originou o surgimento do alfabeto latino (uma adaptação de uma ramificação do alfabeto etrusco). Das vinte e seis letras etruscas, os romanos assimilaram apenas vinte e uma, sendo outras três convertidas em números. Graças ao poder económico e militar dos romanos e da romanização (expansão cultural), o latim escrito passou a ser utilizado em todo o mundo Ocidental da época, mesmo em línguas de origem não latina, como as várias línguas celtas e germânicas (Fischer, 2002).

O alfabeto latino tornou-se, desde o terceiro milénio depois de Cristo até aos dias de hoje, o sistema de escrita mais utilizado, como podemos constatar no gráfico 1. De acordo com Malherbe (1995), “plus de la moitié de l’humanité, c’est-à-dire près de 3 milliards d’hommes, utilise l’alphabet latin plus ou moins complète” (p. 104).



**Gráfico 1 - Sistemas de escrita e alfabetos por número de utilizadores**

**Fonte:** Malherbe (1995)

O alfabeto latino expandiu-se por todo mundo, embora com algumas modificações, na representação gráfica da maioria das línguas da Europa, América, Austrália, África e ilhas do Oceano Pacífico, como por exemplo as línguas inglesa, portuguesa, indonésia, francesa, espanhola, turca, alemã, polaca, entre outras.

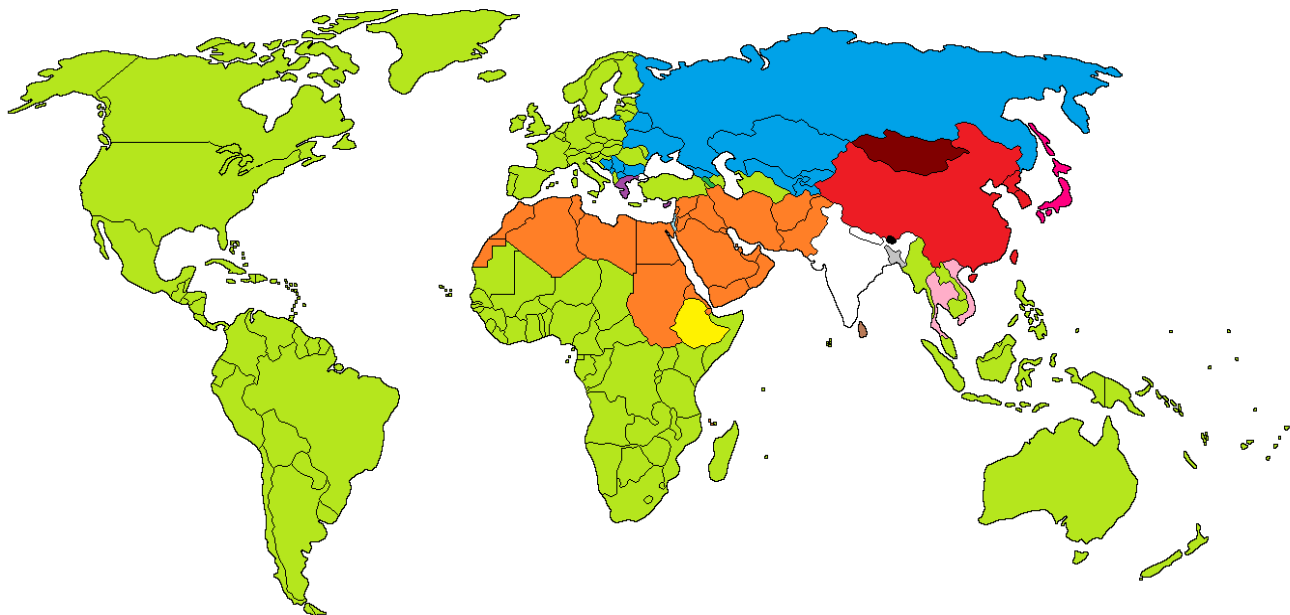
Além disso, difundiu-se, ainda, pelos povos que habitavam as margens do mar Mediterrâneo graças à expansão do império romano e, por outro lado, chegou ao norte da Europa devido à propagação da religião cristã. A sua difusão ocorreu ainda pelos 4 cantos do mundo, em todos os continentes, graças à expansão marítima e colonial, a partir da época dos descobrimentos.

De modo a clarificar estes pressupostos, bem como a localização dos vários sistemas de escrita e alfabetos, construímos o seguinte mapa<sup>9</sup>, por aproximação, uma vez que existem países/regiões, claramente, em situação de plurilinguismo, o que por vezes origina a presença de mais do que um sistema de escrita. Devido a essa diversidade linguística e na impossibilidade de a representar graficamente, optámos por assinalar somente o sistema de escrita ou alfabeto predominante.

---

<sup>9</sup> Mapa construído com base nas seguintes referências: *Ethnologue*, *Wikipédia* e Malherbe (1995). Ver anexo 6.

## Mapa dos sistemas de escrita na atualidade



### Legenda:

	Alfabeto Latino		Alfabeto Hebraico		Alfabeto Tibetano		Carateres Chineses
	Alfabeto Árabe		Alfabeto Aramaico		Alfabeto Sinhalese		Carateres Japoneses
	Alfabeto Cirílico		Alfabeto Khmer		Alfabeto Arménio		Escrita Mongol
	Alfabeto Grego		Alfabeto Bengali		Alfabeto Devanagari		

*Imagem 9 - Mapa dos sistemas de escrita na atualidade*

De acordo com o acima exposto, facilmente constatamos que a escrita foi alvo de um lento processo evolutivo que se mantém ao longo dos nossos dias, fruto da evolução e das interações civilizacionais. Na verdade, “os sistemas de escrita aperfeiçoam-se à medida que as próprias línguas evoluem, com o decorrer do tempo, ou quando um sistema de escrita de um povo vizinho é adaptado e radicalmente ajustado para se adaptar a uma língua diferente” (Fischer, 2002, p. 83). Quer isto dizer que os sistemas de escrita modificam-se e evoluem intencionalmente a fim de atingir objetivos específicos ou necessidades, sempre com o objetivo comum de conseguir a melhor e mais facilitada representação gráfica da língua falada por quem utiliza essa escrita. Assim, facilmente constatamos que ao longo do tempo são diversos os sistemas de escrita que aparecem e desaparecem, assim como as reformas ortográficas, no sentido

de uma maior simplificação, clareza e ajustamento entre a oralidade e a sua representação escrita.

Após a exposição desta pequena resenha história que nos permitiu conhecer melhor o processo pelo qual a escrita passou até chegar à diversidade atual, acreditamos que importa compreender a sua pertinência no mundo de hoje e como se processa a sua aprendizagem pela criança.





## Capítulo II – O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica

### *Introdução*

Toda a escrita é uma marca que desde a sua invenção esteve ao serviço da espécie humana.

Acredita-se que a linguagem escrita surgiu na sequência do desenvolvimento da linguagem oral, contudo, vários autores defendem que a escrita não é a transcrição isomórfica da oralidade. Prova disso são as escritas alfabéticas que não representam fielmente a realidade, mas tentam uma representação, de uma forma mais ou menos fiel, dos sons da fala.

As escritas alfabéticas, como pudemos constatar no capítulo anterior, foram o culminar da evolução da escrita, dado que o progresso da linguagem escrita tem vindo a ser significativamente condicionado pela massificação das tecnologias, fruto do desenvolvimento do ser humano e das necessidades impostas pelos contextos culturais de cada uma das civilizações.

Conscientes de que a escrita não se trata de uma competência inata à espécie humana, torna-se necessário uma aprendizagem formal da escrita que contribua para o desenvolvimento comunicativo do indivíduo. Além disso, torna-se pertinente motivar para a aprendizagem da escrita a fim de valorizar a escrita como parte integrante da nossa cultura e identificar quer as funções, quer as vantagens do seu domínio e aperfeiçoamento ortográfico e textual (Batista *et al.*, 2011).

Assim, este capítulo visa compreender a pertinência da escrita no mundo de hoje e como se processa a sua aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico, com enfoque na dimensão gráfica e ortográfica da escrita.

## **1.1 Importância da escrita no mundo de hoje**

*“Toda a escrita é uma marca. E a marca, enquanto registo de passagem ou memória, esteve, desde sempre, ao serviço da espécie humana” (Batista et al., 2011, p. 7).*

Como vimos no capítulo anterior, a escrita está ao serviço da humanidade. Neste sentido, facilmente compreendemos que a escrita apresenta duas funções importantes para o ser humano. A primeira refere-se à escrita como instrumento para o próprio pensamento do indivíduo, isto é, como suporte à memória pessoal. Desta forma, o indivíduo escreve para si próprio com várias finalidades, nomeadamente, o registo para lembrar, o registo para organizar a informação, a escrita para sistematizar um determinado conteúdo e, conseqüentemente, dominá-lo, estando a escrita intimamente ligada às estratégias pessoais de aprendizagem. Por outro lado, a segunda função refere-se à escrita como auxílio à memória coletiva da história da humanidade, ou seja, como instrumento de comunicação e de socialização do conhecimento (Lima, 2009, p. 7). Na verdade, acredita-se que o ser humano possui uma necessidade individual e inata de se expressar e uma necessidade social de comunicar.

A linguagem escrita pode ser definida como um “sistema simbólico que surge na sequência do desenvolvimento da linguagem oral” (Franco, 2003, pp. 22-23 in Paiva, 2009, p. 15). Contudo, é de ressaltar que, para alguns autores, escrita e oralidade são duas realidades díspares, uma vez que a escrita não é capaz de transcrever fielmente a oralidade, mantendo todas as suas características.

Carvalho (1999) recusa definir a linguagem escrita como transcrição da linguagem oral, afirmando que:

*“ [...] não existe uma correspondência unívoca e linear entre as unidades constituintes do código oral e as do código escrito, e nem mesmo uma escrita fonemática consegue traduzir todos os aspetos da fala. Se analisarmos as relações entre os sistemas fonológico e ortográfico poderemos verificar que o número de fonemas não corresponde ao dos grafemas, pois há fonemas diferentes representados pelo mesmo grafemas e grafemas diferentes a representar um mesmo fonema” (citado por Paiva, 2009, p. 15).*

Na verdade, o sistema de linguagem escrito, comparado com o código oral, apresenta uma estrutura gramatical mais complexa, explícita e formal, sendo necessário um maior planeamento, o que gera um maior distanciamento entre o sujeito e o objeto real da escrita. Assim, segundo Jaffré (1997), a escrita define-se “pela sua capacidade de representar as unidades linguísticas (por exemplo, fonemas, sílabas, palavras), bem como pela relação privilegiada que mantém com as unidades sonoras da linguagem oral ou pela relação privilegiada com as unidades significativas de uma língua, especialmente com a sua morfologia.” (citado por Horta, 2001, p. 25)

Todavia, importa ainda salientar a perspetiva de Fischer (2002), que considera a escrita como um marco importante, já que “preserva a língua falada, nivela, estandardiza, prescreve, enriquece e gera muitos outros processos linguísticos com vastas implicações sociais. A sociedade humana, tal como a conhecemos hoje, não poderia existir sem a escrita” (p.83).

É notório que a linguagem escrita tem vindo a evoluir em paralelo com a espécie humana. Neste sentido e viajando um pouco no tempo, facilmente recordamos os primeiros escritos gravados em argila, pedra, madeira, bambu, ossos de animais, entre outros, tal como vimos no capítulo anterior. No entanto, na sociedade atual assiste-se a uma considerável mudança no uso da linguagem, dada a massificação do uso das tecnologias. De facto, este fenómeno criou novas formas de linguagem, desencadeando um processo de mudança na utilização das normas gráficas da escrita, nomeadamente, substituição de palavras por símbolos, utilização intensa de abreviaturas e supressão de acentuação e pontuação. Por outras palavras, “[a] escrita desenvolvida nos ambientes digitais possui características próprias, que infringem as normas ortográficas e, assim, [...]os indivíduos produzem uma grafia que se afasta da escrita convencional” (G. Costa, 2012, p. 8).

De salientar que o domínio da escrita é determinante, quer ao nível social como cultural, já que viabiliza o acesso a novos níveis de conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais ao sucesso escolar e à integração social, nomeadamente no que se refere à vida profissional (Duarte, 2013, p. 8).

Perante estes factos acima mencionados, a escola assume um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem da escrita, uma vez que se trata de um processo

complexo que implica uma aprendizagem formal. Além disso, é através da linguagem escrita que “se ensina, se aprende e se avalia quase todo o saber que a escola proporciona” (Niza et al., 1998).

## **1.2 A aprendizagem da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico**

A escrita não é uma competência inata da espécie humana. Como tal, exige uma aprendizagem formal que “acarreta consequências importantes para o processamento cognitivo da informação, para a resolução de problemas e para a estruturação do funcionamento neurológico do indivíduo”. Deste modo, “ensinar a escrever não é só ensinar a utilizar uma ferramenta, mas contribuir para uma arquitetura mental diferente na espécie humana” (Batista *et al.*, 2011, p. 11).

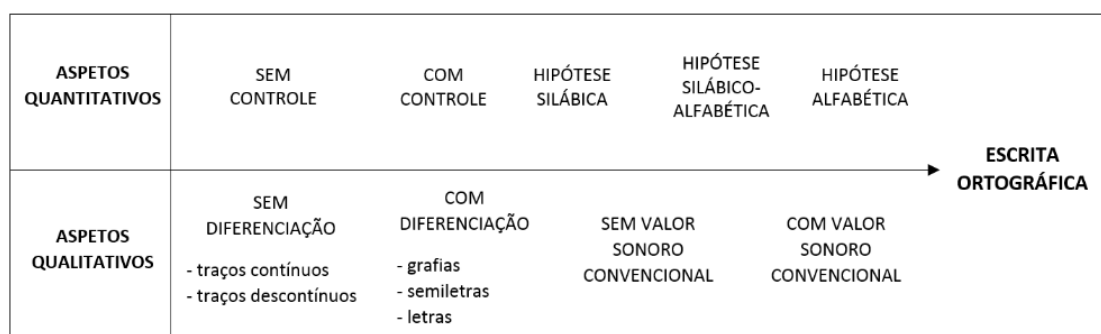
Seguindo esta perspetiva, Ferreira (1991) apresenta três níveis sucessivos no processo de aprendizagem do sistema da escrita.

No primeiro nível, as crianças procuram critérios de distinção entre os modos básicos de representação gráfica, o desenho e a escrita, até à gradual percepção de que uma sequência de letras constitui um objeto substituto da realidade. Assim, reconhecem duas características básicas de qualquer sistema de escrita: a arbitrariedade (as letras não reproduzem a forma dos objetos) e a linearidade (as letras apresentam-se ordenadas de modo linear, logo, diferente do desenho) (*ibidem*).

No segundo nível, as crianças estabelecem exigências quantitativas (quantas letras deve ter, no mínimo, uma palavra) e exigências qualitativas (que variações deve haver entre as letras) entre os encadeamentos de letras, de modo a assegurar diferenças na representação de diferentes palavras. Estas estendem-se às relações entre as palavras e as crianças não admitem que escritas iguais possam servir para dizer coisas diferentes. Deste modo, uma criança pode escrever sem controlo relativamente à quantidade de grafias e com definição das mesmas, assim como também pode escrever com controlo em relação à quantidade de grafias e sem diferenciação entre grafias, dado que o avanço dos aspetos quantitativos não corresponde, literalmente, aos avanços dos aspetos qualitativos (*ibidem*).

Finalmente, no terceiro nível, as crianças começam a estabelecer a relação entre os aspetos sonoros e os aspetos gráficos da escrita, mediante três modos evolutivos sucessivos: hipótese silábica (uma letra é usada para representar uma sílaba), hipótese

silábico-alfabética (oscilação entre uma letra para cada sílaba e uma letra para cada som) e hipótese alfabética (cada letra representa um som) (*ibidem*).



**Imagem 10** - Esquema do processo de aprendizagem do sistema de escrita

**Fonte:** Ferreira citado por Nemirovsky, 2002, pp. 11-18

Importa salientar que esta evolução não está relacionada com a idade cronológica das crianças, mas com as oportunidades de interação com a escrita e com o uso da escrita convencional em situações nas quais possam analisar, refletir, contrastar, verificar e questionar os seus próprios pontos de vista (Nemirovsky, 2002, pp. 11-18).

Neste sentido, todo o contacto que a criança possui com a escrita antes do seu ensino formal, quer no jardim-de-infância quer em contexto familiar, assume um papel fundamental neste processo. Segundo Mata (2004), “as interações informais, com e sobre o escrito, são actualmente consideradas meios importantes de aprendizagem para a linguagem escrita, sendo não só valorizadas, como exploradas e mobilizadas em situações de intervenção” (p. 95).

A aquisição da linguagem escrita é um processo lento e complexo que envolve uma multiplicidade de fatores. De facto, “Escrever não corresponde a um percurso linear sequencial, constitui, antes, um processo em que a recursividade e a interpenetração das atividades se manifesta por uma multiplicidade de unidades e em níveis diversos” (Carvalho, 2001, p. 84).

Este processo envolve aspetos mecanicistas e cognitivos, bem como outras aptidões, tais como a discriminação e memória visual e auditiva, as noções temporais, a atenção e o interesse. A escrita implica, também, a aprendizagem das formas das letras

e das suas correspondências em função dos sons que representam, assim como a distinção das letras e a motricidade fina no desenho e traço das letras.

Para além do acima enunciado, estão também envolvidas três dimensões na aprendizagem da escrita: a cultural, a linguística e a estratégica, ou seja, a criança deverá compreender as funções e finalidades da leitura e da escrita, dominar o funcionamento do código escrito e as estratégias para ler e escrever (Paiva, 2009, p. 20).

Importa ainda mencionar que a aprendizagem da escrita implica a compreensão dos seus diferentes usos pelo indivíduo, não se cingindo exclusivamente ao uso escolar. A escrita, de facto, também é usada ao nível social, nomeadamente “para dar ou receber informações, para questionar, para convencer, para instruir, para permitir a organização das pessoas no tempo e no espaço, para divertir, para entreter...” (Pereira & Azevedo, 2005, pp. 45-46).

No que concerne à apropriação do sistema de escrita pela criança, Leal (2005) apresenta nove tipos principais de atividades que priorizam determinadas dimensões do sistema de escrita:

1. atividades que buscam familiarização com as letras;
2. atividades que objetivam a construção de palavras estáveis;
3. atividades que destacam a análise fonológica;
4. atividades de composição e decomposição de palavras;
5. atividades de comparação entre palavras quanto ao número de letras ou às letras utilizadas;
6. atividades de “tentativas de reconhecimento de palavras” através do desenvolvimento de estratégias de uso de pistas para descodificação;
7. atividades de escrita de palavras e textos;
8. atividades de sistematização das correspondências grafofonológicas;
9. atividades de reflexão durante a produção e leitura de textos.

Perante os factos supracitados, facilmente constatamos que se pode conciliar o ensino da escrita com atividades de Sensibilização à Diversidade Linguística (SDL), dada a possibilidade de envolverem as mesmas capacidades fundamentais no ensino e aprendizagem da escrita.

### ***1.3 As dimensões gráfica e ortográfica***

Primeiramente, importa salientar que a ortografia e a escrita estabelecem uma relação de mútua dependência. Quer isto dizer que, para se escrever corretamente, é necessário aprender o sistema ortográfico da língua em que se escreve, daí a enorme necessidade de uma aprendizagem formal.

A ortografia, na perspectiva de Carvalho (1986), pode ser definida como “a codificação das formas linguísticas em formas de escrita, sendo esta codificação fruto de um contrato social. [Pois, a] ortografia resulta da tentativa de uniformizar a linguagem escrita e a norma ortográfica do registo das palavras é resultante de um processo cultural e de convenções sociais” (citado por Paiva, 2009, p. 45).

A competência ortográfica consiste na capacidade que o sujeito dispõe para escrever as palavras, segundo as normas instituídas pela comunidade a que pertence (Barbeiro, 2003 citado por Paiva, 2009, p. 46).

Na perspectiva de Gentry, o processo de aprendizagem da ortografia desenvolve-se em cinco estádios sequenciais, nomeadamente, pré-comunicativo (uso de símbolos do alfabeto no sentido de representar palavras), semi-fonético (primeiras tentativas de uso do sistemas alfabético), fonético (a criança utiliza a grafia fonética, apesar de já conhecer todos os sons e letras), transicional (a criança utiliza a grafia fonética e a convencional) e, por último, convencional (a base do conhecimento da ortografia encontra-se estabelecida) (citado por Pereira & Azevedo, 2005, p. 44).

Segundo Moraes e Teberosky (1994), os fatores que influenciam a aprendizagem da ortografia baseiam-se na experiência com o material escrito, no dialeto oral e na consciência fonológica (citado por Horta & Martins, 2004, p. 214).

Na verdade, a consciência fonológica desempenha um papel fundamental na aquisição da ortografia, uma vez que a aprendizagem das correspondências fonema/grafema está fortemente dependente da consciência fonológica. A consciência fonológica é a

“ [...] capacidade, que se alia a um conjunto de conhecimentos, que permite ao sujeito reconhecer, distinguir e manipular, de forma explícita, as estruturas



sonoras básicas das línguas, tais como as sílabas, os ataques, as rimas e os fonemas. A consciência fonológica manifesta-se numa variedade de habilidades, tais como a *consciência silábica*, a *consciência intrassilábica* e a *consciência fonémica*” (Lourenço, 2013, p. 376).

Assim, a criança terá de ser capaz de perceber que as palavras são constituídas por sons, ou seja, os fonemas que, por sua vez, correspondem às letras, isto é, os grafemas.

A aquisição da linguagem escrita num sistema alfabético exige que a criança adquira conhecimento e tenha representações sobre a escrita alfabética. Os segmentos gráficos representam segmentos sonoros e, nesta perspetiva, a aprendizagem da linguagem escrita implica a descoberta de conceitos relacionados com a natureza das correspondências entre a linguagem oral e a linguagem escrita, o que supõe o domínio do princípio alfabético (Morais, 1997).

O domínio do princípio alfabético relaciona-se com o conhecimento das regras de funcionamento do conjunto de correspondências grafema-fonema, isto é, que cada letra ou conjunto de letras é símbolo de um som e que cada som pode ser simbolizado por uma ou mais letras e ainda que ao mesmo fonema podem corresponder grafemas diferentes e um mesmo grafema pode ter realizações fonémicas diferentes, sobretudo quando comparamos enunciados escritos em diferentes línguas. Isto implica que as crianças tomem consciência de que a escrita representa uma sucessão de unidades fonológicas, havendo uma correspondência das unidades na oralidade e sua representação escrita. Para tal, perceber a organização espacial da escrita, reconhecer os sinais gráficos da ortografia e possuir conhecimentos prévios do modo como os sinais gráficos se organizam no papel exige um raciocínio concetual bastante sofisticado (Sim-Sim, 2006, 2009).

Perante os factos supracitados é possível inferir que realizar atividades que desenvolvam a consciência fonológica e que auxiliem os alunos a compreenderem as regras do princípio alfabético, nos primeiros anos de escolaridade, pode facilitar a aprendizagem da escrita, bem como desenvolver habilidades metafonológicas (Rigatti-Scherer, 2008).

Além disso, importa ter em conta que apesar das crianças chegarem ao 1º Ciclo com algumas noções de escrita, no que concerne às convenções gráficas pouco sabem. A aprendizagem da caligrafia, apesar do envolvimento existente na educação pré-escolar, só é efetuada de forma explícita e sistemática aquando do ingresso no 1º CEB.

Na verdade, para além do desenho da letra, a caligrafia “compreende as convenções básicas acerca do arranjo gráfico da página a que os textos devem ser sujeitos (convenções tipográficas) e que estas devem ser ensinadas, normalmente, ao mesmo tempo que se inicia o ensino da escrita” (Batista *et al.*, 2011, p. 35). De notar que estas convenções, tais como a nitidez no desenho das letras, a disposição das palavras, das frases e dos parágrafos, coesão gráfica dos textos, destaques de títulos, alinhamentos à esquerda, proporcionalidade gráfica e outros elementos contribuem significativamente para a clareza na escrita e para a obtenção de informações adicionais na leitura.

É fundamental que nesta fase de aprendizagem as crianças percebam que a forma também é conteúdo e que toda a escrita tem como finalidade ser lida. Assim, quem escreve deve dominar dois tipos de características gráficas do sistema de escrita: as intrínsecas e as extrínsecas, de modo a que o sistema gráfico seja eficaz, claro simples e previsível. Note-se que as características intrínsecas dizem respeito às letras maiúsculas e minúsculas, aos estilos de letra, ao espaçamento de palavras, à forma da letra, ao negrito, ao tamanho, sublinhados e à cor. As características extrínsecas dizem respeito à linha interrompida, lista, quadros, configurações ramificadas e pontuação, tal como veremos no quadro seguinte (Batista *et al.*, 2011).

<b>Características intrínsecas</b>	alfabeto dual    maiúsculas minúsculas
	estilos de letra (negros, itálicos, segunda cor)
	espaçamento de palavras
	formas da letra (inglesa, redonda...)
	«negro»
	tamanho
	sublinhados
<b>Características extrínsecas</b>	cor
	linha interrompida
	lista
	quadros
	configurações ramificadas
	pontuação

**Imagem 11** - Caraterísticas do sistema gráfico

**Fonte:** Batista, Viana, and Barbeiro (2011, p. 42)

Em suma, a aprendizagem da caligrafia resulta de uma combinação de processos de ordem visual, motora e cognitiva, assumindo um papel preponderante no domínio da ortografia.



# **Capítulo III – “À procura de mim descubro o mundo” – detalhes de um projeto com características de investigação-ação**

## ***Introdução***

Após a exposição do enquadramento teórico, nos dois capítulos anteriores, torna-se pertinente apresentar e fundamentar as opções metodológicas tomadas para atingir os objetivos definidos para este estudo:

- Compreender modos de articulação da educação para a diversidade linguística com a aprendizagem da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Conceber, desenvolver e avaliar estratégias e/ou atividades que possam ser implementadas no sentido de desenvolver a dimensão gráfica da escrita no 1º ano de escolaridade, no âmbito de uma Sensibilização à Diversidade Linguística.

O presente estudo adota uma metodologia qualitativa do tipo investigação-ação, tendo sido nosso intuito conceber, implementar e avaliar um projeto interdisciplinar de Sensibilização à Diversidade Linguística (SDL) que contribuísse para uma aprendizagem da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente ao nível da sua dimensão gráfica, tendo em conta a importância da mestria gráfica para o progresso na produção escrita.

Para tal, neste capítulo, iniciamos com a apresentação da metodologia adotada, seguindo-se a explicitação da emergência do estudo e as questões e objetivos de investigação. Seguidamente, é apresentado o projeto de intervenção didática, incluindo uma breve caracterização do contexto onde este foi implementado e do grupo de participantes, bem como é feita a descrição das sessões concebidas e realizadas. Finalizamos este capítulo com a exposição das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo, tendo em vista a persecução dos objetivos delineados.

## **1. Enquadramento e apresentação do estudo**

### **1.1 Metodologia de investigação**

Para a elaboração do presente trabalho optámos por uma investigação qualitativa do tipo investigação-ação, uma vez que esta metodologia proporciona ao docente em formação uma maior autonomia e um maior envolvimento no processo de ensino e aprendizagem profissional, permitindo-lhe colaborar, de modo reflexivo, na investigação das suas práticas e na inovação pedagógica (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

Além disso, perante um mundo em mutação, reflexo da emergência da globalização e, conseqüentemente, dos novos problemas que se colocam à escola e aos seus intervenientes, a investigação-ação é considerada a “metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais do tempo” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 356). No fundo,

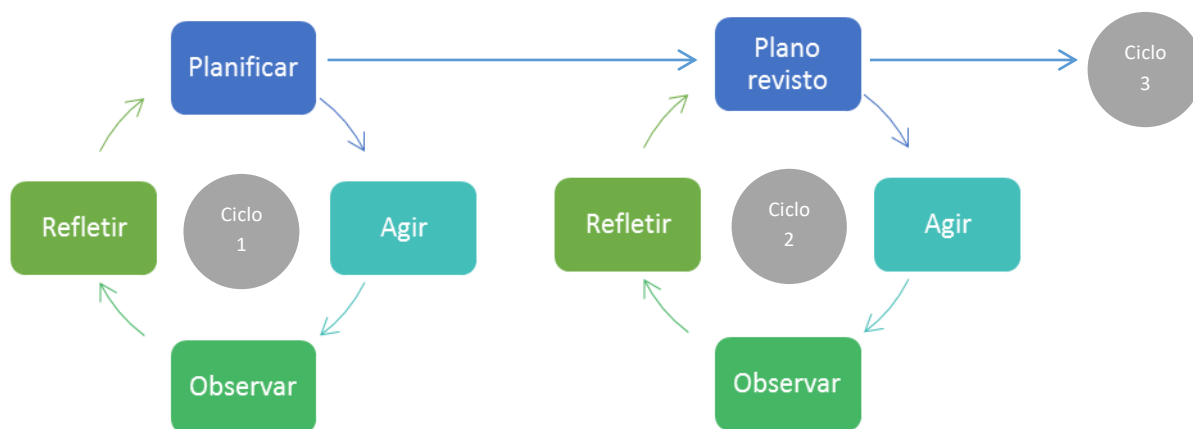
*“la investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos”, definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. [...] El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor [...]”* (Elliott, 1990, p. 24).

A expressão investigação-ação foi utilizada, pela primeira vez, por Kurt Lewin, em 1994, num trabalho ligado a mudanças de atitudes e de conduta, numa grande variedade de áreas sociais. No entanto, as suas ideias rapidamente se transportaram para a educação ao nível do desenvolvimento curricular e formação de professores (Cardoso, 2014, p. 31).

Apesar de ser considerada uma expressão ambígua, a investigação-ação é definida por Watts (1985) como “um processo em que os participantes analisam as suas práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação” (citado por Coutinho *et al.*, 2009, p. 360).

De acordo com Coutinho *et al.* (2009), a investigação-ação pode ser descrita como um conjunto de metodologias de investigação que envolve simultaneamente a

ação e a investigação, recorrendo a um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre planificação, ação e reflexão crítica (p. 360).



**Imagem 12** - Espiral de ciclos da investigação-ação

Fonte: Coutinho et al. (2009, p. 366)

Como podemos constatar na figura 1, a investigação-ação para além de pressupor um processo cíclico que implica planificar, agir, observar e refletir, é também um processo contínuo que não se limita somente a um período, uma vez que as descobertas iniciais geram mudanças nas intervenções seguintes criando um novo ciclo.

Assim,

*“la práctica profesional del docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña, porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión”* (Gómez, 1990 citado por Elliott, 1990, p. 18).

Quer isto dizer que esta metodologia permite ao docente refletir sobre si, sobre as suas vivências e sobre a ação, desenvolver o seu autoconhecimento, reconstruir conceções e práticas, identificar problemas emergentes da ação educativa, gerir com flexibilidade o currículo e, sobretudo, transformar os contextos e transformar-se a si próprio. Além disso, desenvolve competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas.

## **1.2 Emergência do estudo**

Como temos vindo a explicitar nos capítulos anteriores, o presente estudo surgiu da necessidade de, reflexo da emergência da globalização e consequente internacionalização do conhecimento e contacto com outras línguas e culturas, sensibilizar as crianças desde cedo para a diversidade linguística e cultural, com o intuito de fomentar atitudes e valores de respeito, aceitação e valorização da diferença, nomeadamente linguística e cultural.

Lidar com a diversidade linguística e cultural, presente no nosso meio, lança novos desafios à educação e à escola portuguesa. Assim, perante uma sociedade cada vez mais heterogénea e diversificada, a escola vê-se convocada a adotar estratégias e abordagens didáticas que acolham, de modo inclusivo, todas as crianças independentemente das diferenças pessoais, da diversidade de línguas, culturas, diferenças de género, etnias e prepare os cidadãos e as sociedades para a diversidade linguística e para a inclusão (Andrade & Lourenço, 2011; Andrade *et al.*, 2010; Lourenço, 2013).

Perante estes factos, torna-se pertinente, nos primeiros anos de escolaridade, adotar uma abordagem didática de sensibilização à diversidade linguística e cultural, uma vez que esta pressupõe a conceção e desenvolvimento de atividades criadas “como oportunidades de consciencialização da diversidade, de experimentação e de contacto com diferentes línguas e culturas, bem como de mobilização de estratégias de comparação, reflexão e intercompreensão, privilegiando a construção de conhecimentos e capacidades (meta)linguísticos, (meta)cognitivos e culturais” (A. M. Costa, Moreia, & Pinho, 2014). Porém, importa ter em conta que a sensibilização à diversidade linguística e cultural não promove apenas atitudes e valores, mas também estimula capacidades e permite a construção de conhecimentos sobre a linguagem e as línguas, na sua diversidade.

No que concerne à escrita, como apresentámos nos capítulos anteriores, também esta foi evoluindo em paralelo com a espécie humana, criando novas formas de linguagem e desencadeando, simultaneamente, um processo de mudança na utilização das suas formas gráficas.



A sua aprendizagem não é uma atividade natural para a espécie humana. A escola, enquanto microssistema representativo da sociedade, assume, desde logo, um papel primordial no crescimento e desenvolvimento integral da criança, uma vez que é na escola que a criança aprende, geralmente, a escrever. Quer isto dizer que à escola cabe assumir um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem da escrita, uma vez que se trata de um processo complexo que implica uma aprendizagem formal e morosa. Além disso, esta competência não evolui apenas de acordo com a idade cronológica da criança, mas também com as oportunidades que se oferecem à criança de interação com a escrita e com o uso da escrita convencional em situações nas quais as crianças possam analisar, refletir, constatar, verificar e questionar os seus próprios pontos de vista (Nemirovsky, 2002, p. 18). Deste modo, todas as interações informais, com e sobre o escrito, são consideradas meios impulsionadores de aprendizagem da linguagem escrita.

Importa ainda mencionar que a criança, para uma melhor apropriação do código escrito, deve compreender as funções e finalidades da escrita, dominar o funcionamento do código escrito, assim como compreender os seus diferentes usos.

Face aos pressupostos supracitados, consideramos pertinente consciencializar as crianças para a importância e diversidade gráfica da escrita, evolução e suas funções; proporcionar-lhes o contacto com outros alfabetos e sistemas de escrita; desenvolver capacidades relacionadas com a dimensão gráfica da escrita através de atividades de sensibilização à diversidade linguística, por exemplo através do contacto com os outros sistemas gráficos, alfabéticos e não alfabéticos, tendo em conta a sua utilização e importância no mundo de hoje.

Além dos aspetos acima mencionados, ao observarmos durante a primeira fase do estágio do último semestre o contexto onde iríamos desenvolver as nossas atividades de prática pedagógica e ao nos depararmos com a presença de uma criança de nacionalidade russa, com indícios de baixa autoestima, consequência de comportamentos discriminatórios, por parte de alguns dos seus colegas de turma, sentimos a necessidade de sensibilizar os alunos para a língua e cultura russa, incluindo aqui um breve contacto com o alfabeto cirílico.

Posto isto, passamos então a explicitar os objetivos que sustentam este estudo.

### ***1.3 Objetivos de investigação***

O presente trabalho teve como finalidade conceber, implementar e avaliar um projeto interdisciplinar de sensibilização à diversidade linguística que contribuísse de uma forma mais abrangente e inovadora para a aprendizagem da escrita (dimensão gráfica) no 1º ano de escolaridade. Assim, foi nosso intento, através de um projeto com características de investigação-ação no 1º ano do 1º CEB, desenvolver a capacidade de representação gráfica de crianças no início da escolaridade obrigatória através de estratégias e/ou atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural. Assim, ao nível da investigação propriamente dita foram nossos objetivos:

- Compreender modos de articulação da educação para a diversidade linguística com a aprendizagem da escrita no 1º ano de escolaridade;
- Conceber, desenvolver e avaliar estratégias e/ou atividades que possam ser implementadas no sentido de desenvolver a dimensão gráfica da escrita, no âmbito de uma sensibilização à diversidade linguística.

## **2. O projeto de intervenção “À procura de mim descubro o mundo”**

### **2.2 Inserção curricular da temática**

De modo a justificar a pertinência dos temas abordados no presente trabalho e de modo a contextualizá-lo curricularmente, procedemos à análise do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015b), com enfoque no primeiro ano de escolaridade.

Este documento inicia-se afirmando que a população que atualmente ingressa no Ensino Básico caracteriza-se por uma grande diversidade no que respeita ao domínio da língua oral, tanto em compreensão como em expressão, e ao dos conhecimentos sobre a língua escrita, reflexo do local de origem e do meio sociocultural de onde as crianças são provenientes e da frequência prévia, ou não, da educação pré-escolar. De notar que a presença de crianças alófonas, isto é, crianças cuja língua materna não é a da comunidade em que se encontram inseridas, contribuiu para o aumento desta diversidade.

Porém, apesar da pluralidade existente no contexto escolar, a missão crucial do 1º Ciclo do Ensino Básico é, sem dúvida, assegurar a todas as crianças a aprendizagem da leitura e da escrita. A leitura e a escrita são consideradas atividades complementares e que se influenciam reciprocamente, daí leitura e escrita constituírem um só domínio no 1º Ciclo (Buescu *et al.*, 2015b).

A escrita está presente desde o início da aprendizagem da leitura, uma vez que aprender a escrever é um dos melhores meios de aprender a ler e reciprocamente. Na verdade, a escrita consolida a representação mental dos grafemas, das sílabas, dos fonogramas e das palavras. Assim, “a cópia manual de palavras e as atividades de caligrafia contribuem para a memorização da forma e dos padrões de escrita, para a educação da intencionalidade e da elegância na comunicação escrita” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015a, p. 11), tornam-se fundamentais sobretudo nos dois primeiros anos do 1º Ciclo.

Tendo em conta a temática da escrita e, fundamentalmente, a dimensão gráfica, de forma mais ou menos explícita, o tema deste trabalho enquadra-se nos *conteúdos* e *metas curriculares* presentes no quadro abaixo.

**Quadro 1 - Metas Curriculares de Português**

Domínio	Conteúdos		Metas curriculares
Leitura e Escrita (LE1)	Consciência fonológica e habilidades fonémicas	Perceção e discriminação fonéticas	5.1 Discriminar pares mínimos
	Alfabeto e grafemas	Alfabeto; Letra maiúscula, letra minúscula; Valores fonológicos de grafemas, dígrafos e ditongos.	6.1 Nomear a totalidade das letras das letras do alfabeto e pronunciar os respetivos segmentos fónicos (realização dos valores fonológicos); 6.2 Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula da maioria das letras do alfabeto; 6.3 Recitar o alfabeto na ordem das letras, sem cometer erros de posição relativa. 6.4 Escrever as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra. 6.5 Pronunciar o(s) segmento(s) fónico(s) de, pelo menos, cerca de $\frac{3}{4}$ dos grafemas com acento ou diacrítico e dos dígrafos e ditongos; 6.6 Escrever pelo menos metades dos dígrafos e ditongos, quando solicitados pelo valor fonológico correspondente.

Além do documento acima mencionado, analisámos também o *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aveiro 2013-2017*<sup>10</sup>, uma vez que abarca o contexto no qual desenvolvemos o nosso projeto de intervenção. Este agrupamento

<sup>10</sup> [http://agrupamentodeescolasdeaveiro.pt/index\\_files/ProjetoEducativo2013-17.pdf](http://agrupamentodeescolasdeaveiro.pt/index_files/ProjetoEducativo2013-17.pdf), consultado a 22 de Abril de 2016

tem como lema “Uma escola uma família” e, por isso, os seus princípios assentam no desenvolvimento harmonioso da personalidade de cada um, na igualdade de oportunidades, na formação de cidadãos livres e responsáveis em todas as dimensões e no respeito pelas leis e valores nacionais. É também objetivo do Projeto Educativo *trabalhar as várias dimensões da cidadania e, sobretudo, promover atitudes inclusivas, desenvolvendo um espírito de respeito pela diferença.*

### ***2.3 Caraterização do contexto***

O nosso projeto de intervenção foi implementado num primeiro ano de escolaridade, numa escola do concelho de Aveiro, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Aveiro.

Relativamente ao edifício propriamente dito, consideramos que este apresenta um aspeto limpo e esteticamente cuidado, quer no interior das instalações, como no exterior. O espaço escolar é composto por dez salas de aula, uma biblioteca, um laboratório, uma sala de expressões/oficina, oito instalações sanitárias, dois balneários, uma reprografia, uma secretaria, uma cantina, um pavilhão e, por último, dois gabinetes e cinco salas destinados a funções executivas/administrativas. No que concerne ao espaço exterior, este apresenta dimensões vastas e é composto por uma zona coberta e pavimentada, uma zona descoberta e de terra batida, um campo de futebol com vedação ao seu redor e ainda um pequeno recinto com pavimento sintético.

Focalizando-nos na sala de aula onde decorreram as nossas sessões, torna-se pertinente referir, de forma sucinta, que esta contém um quadro interativo, um quadro branco, três armários e um lavatório. Além disto, existem janelas com vista para o exterior/recreio e as paredes, na sua maioria, encontram-se revestidas com cortiça destinada à afixação de trabalhos realizados pelos alunos, bem como de outros recursos didáticos considerados pertinentes.

## 2.4 Caracterização do grupo

O projeto de intervenção foi desenvolvido numa turma, pertencente ao 1º ano de escolaridade, constituída por vinte e quatro alunos, dez do sexo masculino e catorze do sexo feminino.

Relativamente às idades das crianças, à data do início do estágio, o grupo era formado por 3 crianças com 5 anos de idade e 21 crianças com 6 anos de idade.

No que concerne às nacionalidades, as crianças eram de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma criança de nacionalidade russa. Contudo, torna-se pertinente mencionar a nacionalidade dos pais das crianças em questão, uma vez que, apesar da sua maioria ser de nacionalidade portuguesa, existiam pais de nacionalidade russa, brasileira, angolana e moldava, como podemos constatar no gráfico 2.

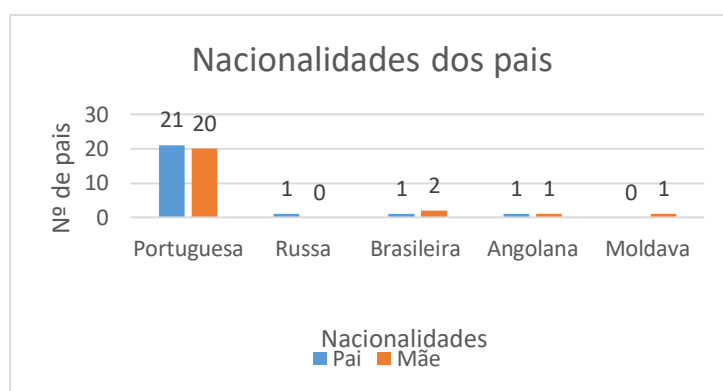


Gráfico 2 - Nacionalidades dos pais

Relativamente às habilitações literárias dos pais das crianças podemos afirmar, como é visível no gráfico 3, que a maior parte possui o 12º ano ou a Licenciatura.

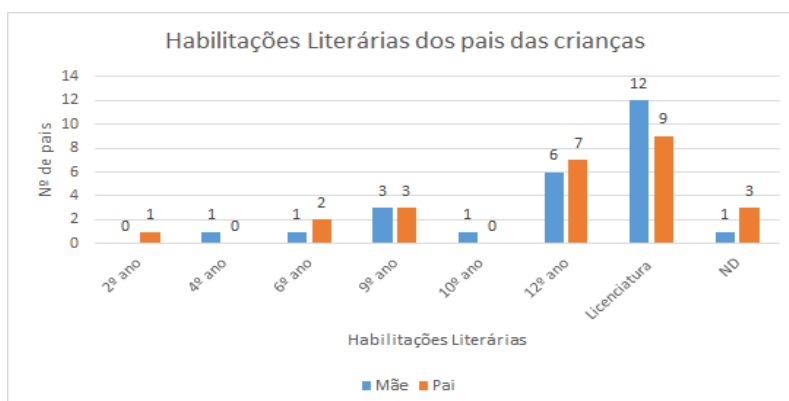


Gráfico 3 - Habilitações Literárias dos pais das crianças

Torna-se ainda pertinente mencionar que, à data do ingresso das crianças no 1º ano de escolaridade, duas crianças já possuíam alguns conhecimentos de leitura, mas nenhuma dominava a escrita. No entanto, todas eram capazes de escrever o seu nome (nome próprio e apelido) em letras maiúsculas de imprensa, aprendizagem realizada no âmbito da educação pré-escolar.

### ***2.5 Descrição das sessões do projeto de intervenção***

O projeto de intervenção intitulado “À procura de mim descubro o mundo” foi, como referido anteriormente, implementado numa escola do concelho de Aveiro, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Aveiro, junto de uma turma de 1º ano de escolaridade, constituída por 24 crianças, conforme foi acima referido.

Este projeto realizou-se ao longo de seis sessões, cada uma com a duração de sensivelmente 90 minutos, no período compreendido entre 18 de novembro e 16 de dezembro, tendo como objetivos pedagógico-didáticos:

- Consciencializar para a diversidade étnica, linguística e cultural, com o intuito de fomentar atitudes e valores de aceitação, abertura e respeito pelo Outro;
- Perceber que a escrita é uma representação visual da linguagem oral;
- Reconhecer que existem diferentes alfabetos e sistemas de escrita e que o mesmo fonema pode ser representado através de diferentes formas gráficas;
- Descobrir a sua identidade;
- Responder de forma clara e apropriada às perguntas do professor, partilhar ideias e sentimentos utilizando um vocabulário adequado.

Torna-se pertinente mencionar que o presente projeto de intervenção pedagógico-didática foi planificado em díade, incorporando as temáticas *Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural* (comum à díade), *Aprendizagem da escrita no 1º ano*

de escolaridade (referente à temática do presente estudo) e, por último, a *Biografia Linguística e Promoção da autoestima* (temática da nossa colega de diáde).

De modo a fornecer uma visão global do projeto apresentamos, de forma simplificada e de fácil apreensão para o leitor, no quadro a seguir, as sessões desenvolvidas, as finalidades educativas, bem como as áreas curriculares abordadas no projeto.

**Quadro 2 - Visão geral das sessões do projeto**

Sessões	Finalidades educativas	Áreas curriculares
<b>Sessão I</b> <b>18.11.2015</b> <i>Meninos de todas as cores</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscienciar para diversidade étnica, linguística e cultural, com o intuito de fomentar atitudes e valores de aceitação, abertura e respeito pelo Outro.</li> </ul>	Português  Estudo do Meio  Matemática  Expressão e Educação Plástica
<b>Sessão II</b> <b>25.11.2015</b> <i>A origem do meu nome</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar a descoberta da identidade promovendo o desenvolvimento do autoconhecimento e da autoestima</li> </ul>	
<b>Sessão III</b> <b>2.12.2015</b> <i>Uma viagem pelo mundo como agentes secretos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilizar para as funções e importância da escrita, para a existência de diferentes alfabetos</li> <li>• Proporcionar o contacto com o alfabeto cirílico em comparação com o alfabeto latino (alguns caracteres)</li> <li>• Desenvolver a dimensão gráfica da escrita com os alfabetos latino e cirílico</li> </ul>	
<b>Sessão IV</b> <b>7.12.2015</b> <i>A minha biografia linguística</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar à construção da Biografia Linguística e consequente reflexão sobre a sua Identidade (nome, nacionalidade, idade, língua materna, línguas contactadas)</li> </ul>	



<b>Sessão V</b> <b>9.12.2015</b> <b><i>À procura das</i></b> <b><i>línguas no meu</i></b> <b><i>bairro</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciencializar para a existência de diferentes línguas e diferentes sistemas de escrita presentes na paisagem linguística do bairro</li> <li>• Desenvolver a capacidade de orientação espacial e de leitura de itinerários</li> </ul>	
<b>Sessão VI</b> <b>16.12.2015</b> <b><i>Descobri(me)?!!</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação</li> <li>• Refletir sobre as atividades do projeto</li> </ul>	

Para uma visão mais pormenorizada das atividades realizadas, das competências a desenvolver, bem como dos materiais utilizados nas diferentes sessões, encontra-se, em anexo, as planificações e os guiões de cada sessão do presente projeto de intervenção (Anexo 1 e 2).

Seguidamente, passamos a descrever, de forma detalhada, o desenrolar de cada sessão do projeto, com o intuito de elucidar sobre as atividades concretizadas com as crianças e os dados recolhidos.

#### ***2.4.1 Sessão I – “Meninos de todas as cores”***

Iniciámos a sessão com a apresentação do livro “Meninos de todas as cores”<sup>11</sup> de Luísa Ducla Soares, focando a atenção dos alunos sobretudo na capa e no título, no sentido de os alunos tentarem colocar hipóteses sobre o conteúdo da história.

O livro conta-nos a história de um menino branco, chamado Miguel, que um dia partiu numa grande viagem pelo mundo e conheceu meninos de várias cores, nomeadamente amarelos, pretos, vermelhos e castanhos.

Após a leitura da história acima mencionada, em voz alta e de forma expressiva, procedeu-se ao reconto da mesma, com recurso à apresentação de 5 bonecos, em cartolina, com as cores mencionadas na história. Ao longo do reconto, os alunos identificaram e associaram os objetos às cores.

<sup>11</sup> Soares, L. D. (2010). *Meninos de todas as cores*. Vila Nova de Gaia: Nova Gaia.

Seguidamente, com o intuito de consciencializar para a diversidade étnica, cultural e linguística, bem como de conhecer as concepções dos alunos acerca deste assunto, estabeleceu-se um diálogo com a turma.

Posto isto, cada par recebeu um envelope, com um conjunto de imagens de elementos figurativos presentes na história, tais como: açúcar, leite, neve, sol, girassol, areia, noite, azeitonas, estradas, fogueira, cereja, sangue, terra, troncos de árvores e chocolate. Neste momento, cada aluno, em consonância com o seu par, escolheu um elemento com o qual se identificava. De salientar, que os dois alunos do par não poderiam escolher o mesmo elemento.

Após esta escolha, foram distribuídas folhas brancas, onde os alunos colaram o elemento figurativo selecionado, escreveram a frase “Sou um(a) menino(a)” e fizeram o seu autorretrato.

No final da sessão, os alunos apresentaram oralmente os seus trabalhos à turma, justificando os elementos escolhidos para se representarem.



**Imagem 13** - Apresentação oral dos trabalhos realizados pelos alunos

#### ***2.4.2 Sessão II – “A origem do meu nome”***

Iniciámos a sessão com um pequeno diálogo, com a turma, com o intuito de recordar o que foi abordado na sessão anterior e conhecer as concepções dos alunos acerca da importância e do direito de termos um nome. Neste diálogo, levantaram-se as seguintes questões:

- Qual é a mensagem da história “Meninos de todas as cores”? O que nos diz?
- E aqui na turma temos todos as mesmas características físicas e gostos?
- O que é a Identidade?
- Temos todos o mesmo nome?

- *Como é composto o nosso nome?*
- *Porque temos nomes diferentes?*
- *Será importante termos um nome? Porquê?*
- *Todos teremos direito a ter um nome?*

Seguidamente, e após a análise de alguns aspetos relacionados com o paratexto, com foco na capa e no título do livro “A menina sem nome” de Sanchez e Pacheco<sup>12</sup>, procedemos à leitura da história em voz alta, de forma expressiva e mostrando as ilustrações.

Após a leitura da história, foi solicitado aos alunos que recontassem oralmente a história anteriormente narrada, com o intento de consciencializar para o direito e a importância de se ter um nome próprio.

Neste seguimento, foi citado o direito nº 7, da *Convenção sobre os direitos da criança*, de 2004, que menciona que as crianças após o nascimento têm, desde logo, o direito a um nome e a adquirir uma nacionalidade.

Posto isto, foram apresentados à turma os inquéritos e trabalhos de pesquisa, realizados previamente em casa com o auxílio dos pais, de modo a dar a conhecer às crianças a origem e o significado do seu nome, bem como o motivo pelo qual os pais escolheram esse nome.

Dada a presença de uma criança de nacionalidade russa e de esta demonstrar vergonha ao dizer o seu nome, devido a atitudes de troça por parte dos colegas da turma, sentimos a necessidade de consciencializar para as variações dos nomes nas diferentes línguas. Deste modo, demos o exemplo dos nomes Maria e João, por serem dos mais comuns, em quatro línguas diferentes, tais como: inglês, espanhol, francês e italiano - *John, Juan, Jean, Giovanni, Mary, María, Marie e Maria*. Com esta atividade pretendíamos que as crianças ficassem mais conscientes do facto dos nomes, apesar de semelhantes, por razões culturais, poderem variar de língua para língua, por razões, fundamentalmente, linguísticas.

No final da sessão, foi entregue, a cada criança, um marcador de livros com o seu nome próprio, o seu significado e a origem.

---

<sup>12</sup> Sanchez, J. L., & Pacheco, M. A. (1980). *A menina sem nome*. Lisboa: Despertar.



**Imagem 14 - Marcadores de livros**

### **2.4.3 Sessão III – “Uma viagem pelo mundo como agentes secretos”**

Consciencializando as crianças para o que estavam a aprender ao nível da escrita, iniciámos a sessão com o apuramento das concepções das crianças acerca da mesma, mais concretamente da sua origem e da sua importância. Para tal, estabeleceu-se um diálogo com a turma, onde se levantaram as seguintes questões:

- *Como é que vocês acham que apareceu a escrita? As pessoas desde sempre escreveram/souberam escrever?*
- *Acham que todas as pessoas escrevem da mesma forma?*
- *Escreve-se da mesma forma em todos os países?*
- *A escrita é importante? Porquê? Para que serve a escrita?*

Seguidamente, apresentamos à turma a história “Os alfabetos”, em formato PowerPoint, incluindo imagens e áudio, numa adaptação de Antunes, Dias, and Sá (2007).

Posteriormente, procedeu-se ao reconto oral da história anteriormente narrada, com recurso às imagens presentes no PowerPoint.

No final da sessão, foi apresentado, aos alunos, um cartaz com o alfabeto cirílico e a sua correspondência fonética em português. Neste seguimento e a título de exemplo, registámos no quadro uma palavra já adquirida pelas crianças (“nave”) no alfabeto latino e a sua correspondência no alfabeto cirílico.

Em seguida, foi entregue a cada aluno um cartão com o seu nome escrito em alfabeto cirílico e solicitámos que, em pares, decifrassem a mensagem contida em cada cartão, auxiliando-se do cartaz apresentado anteriormente.

**Alfabeto Cirílico**

Maíuscula	Minúscula	Sons equivalente em português
А	а	A
Б	б	B
В	в	V
Г	г	G
Д	д	D
Е	е	ê, è, iê
Ё	ё	ô, iô
Ж	ж	J
З	з	Z
И	и	I
К	к	C
Л	л	L
М	м	M
Н	н	N
О	о	Ô
П	п	P
Р	р	R
С	с	S
Т	т	T
У	у	U
Ф	ф	F
Ц	ц	Ts
Ч	ч	Tch
Щ	щ	ch “brando”, como o “s” (e “ç”, “ch” etc.) no nordeste de Portugal
Я	я	Iá

**Imagem 15** - Cartaz com o alfabeto cirílico

Com esta sessão pretendíamos:

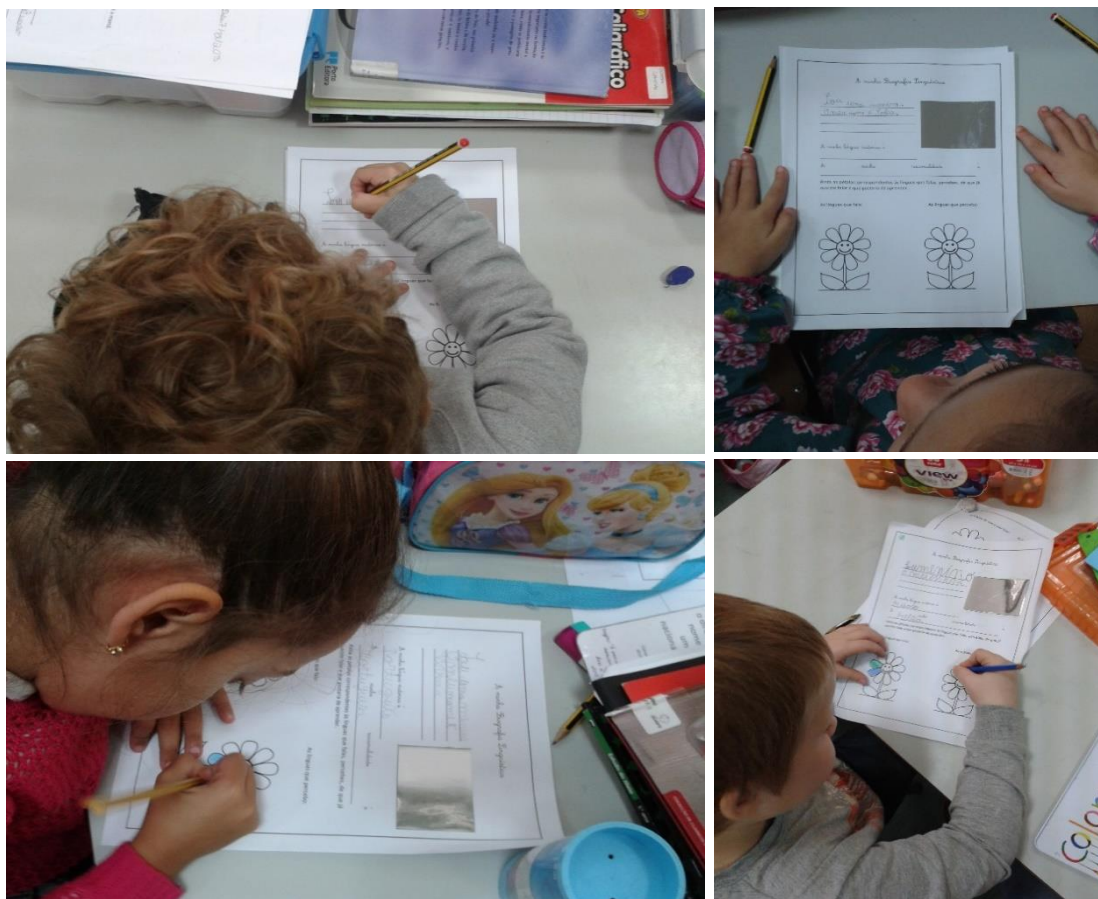
- Sensibilizar para a diversidade linguística;
- Permitir que as crianças reconheçam a existência de diferentes sistemas de escrita e alfabetos;
- Possibilitar o contacto com o alfabeto cirílico em comparação com o alfabeto latino
- Sensibilizar para as funções e importância da escrita.

#### **2.4.4 Sessão IV – “A minha biografia linguística”**

Inicialmente estabeleceu-se um breve diálogo com os alunos, com o intento de recordar todas as sessões anteriores e contextualizar a presente sessão. Neste diálogo a criança russa teve a oportunidade de partilhar a sua experiência, os anseios e dificuldades sentidos aquando da sua vinda para Portugal.

Seguidamente, a título de exemplo, procedemos à leitura da Biografia Linguística da Beatriz<sup>13</sup>. Após o seu término, foi dada a oportunidade às crianças de partilharem algumas viagens e/ou contacto com outras línguas, assim como mencionar algumas palavras noutras línguas.

Posto isto, as crianças preencheram, de modo individual e com o auxílio das professoras estagiárias, as fichas da Biografia Linguística (ver Anexo 1 e 3.3).



**Imagem 16 – Preenchimento das Biografias Linguísticas**

<sup>13</sup> [http://jaling.ecml.at/pdffdocs/jaling\\_presentation/portuguais.pdf](http://jaling.ecml.at/pdffdocs/jaling_presentation/portuguais.pdf) , consultado a 2 de dezembro de 2015



### ***2.4.5 Sessão V – “À procura das línguas no meu bairro”***

Nesta sessão realizámos um peddy-paper pelo Bairro onde se encontra a escola, com o intuito de:

- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- Consciencializar para a existência de diferentes línguas, com diferentes alfabetos, no contexto em que nos encontramos;
- Desenvolver a capacidade de orientação espacial e de leitura de itinerários.

Ao longo do percurso, os alunos tiveram a oportunidade de seguir um itinerário com recurso a um mapa e a algumas pistas, identificar os sinais de trânsito, palavras em diferentes línguas e visitar uma loja russa. Nesta loja, as crianças observaram vários produtos alimentares de origem eslava, observaram rótulos escritos em russo, contactaram com um falante nativo da Rússia e degustaram bombons russos.



***Imagem 17 - Peddy-paper pelo bairro Aveirense***



***Imagem 18 - Minimercado russo***

#### 2.4.6 Sessão VI – “Descobri(me)?!”

Nesta sessão, com o intento de avaliar os conhecimentos e aprendizagens adquiridos pelas crianças, assim como recolher a opinião das mesmas acerca do projeto de intervenção, realizámos um inquérito por entrevista individual, a um grupo específico representativo da turma<sup>14</sup>. Nele levantaram-se as seguintes questões:

- *O que achaste do projeto “À procura de mim descubro o mundo?”*
- *O que mais gostaste de fazer? E de aprender?*
- *Lembras-te da história “Meninos de todas as cores”? Para te identificares escolheste um elemento. Continuarias com o mesmo elemento ou mudarias? Porquê?*
- *Descobriste alguma coisa sobre ti e que antes desconhecias?*
- *Quais são as tuas principais características? O que gostas mais em ti? E o que gostas menos? O que mudarias em ti?*
- *Será importante termos um nome? Porquê?*
- *Para que serve a escrita?*
- *Porque é importante a escrita?*
- *Todas as pessoas escrevem da mesma forma?*
- *Escreve-se da mesma forma em todos os países?*
- *Que língua(s) conheceste com este projeto? Que línguas gostarias de aprender?*
- *Que línguas estão presentes no nosso bairro?*
- *Que outras atividades gostarias de fazer relacionadas com o projeto?*
- *Se fosses cientista das línguas, dos nomes e/ou dos países o que gostarias de descobrir?*

De um modo geral, as entrevistas correram bem, contudo nem todas as crianças foram capazes de expor de forma clara as suas ideias, provavelmente, devido à sua idade, à dificuldade das perguntas e/ou à sua personalidade.

---

<sup>14</sup> Na impossibilidade de inquirir a totalidade dos elementos da turma recorreremos a uma amostra representativa deste universo, constituída por 12 elementos, sendo 6 do sexo feminino e 6 do sexo masculino e com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. Neste grupo procurámos incluir a criança de nacionalidade russa, bem como as que possuem familiares de outra nacionalidade, dada a nossa temática (ver anexo 4.2).



### ***3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados***

A recolha dos dados para o presente estudo foi realizada através de várias técnicas e instrumentos, nomeadamente a observação direta, a videogravação das aulas, a fotografia, o inquérito por entrevista e de todos os desenhos e registos realizados pelas crianças ao longo das sessões.

#### ***3.1 A observação direta***

Segundo Pardal e Lopes, “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador” (2011, p. 71). Perante este reconhecimento tornou-se imprescindível recorrer à observação como técnica científica de recolha de dados, num processo de investigação-ação, com o objetivo de captar os comportamentos e interações das crianças durante as sessões do nosso projeto.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), observar é “selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p. 97).

Neste sentido, para uma recolha de dados mais precisa e objetiva com o intuito de dar resposta às questões de investigação e/ou dar cumprimento aos objetivos de investigação, considerámos pertinente recorrer à observação direta. Isto deveu-se ao facto de que os métodos de observação direta “constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 196).

A observação direta “é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela diretamente ao seu sentido de observação. [...] Os sujeitos observados não intervêm na produção da informação procurada” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 165).

A técnica de observação direta que privilegiámos foi a observação participante, uma vez que o observador é considerado um elemento integrante do grupo em estudo, ou seja, “vive a situação, sendo-lhe, por isso, possível conhecer o fenómeno em estudo [e recolher os dados] a partir do interior” (Pardal & Correira, 1995, p. 50).

Este tipo de observação permite um nível mais elevado de precisão na recolha de informação, da apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem e permite a recolha de informação espontânea (Pardal & Correira, 1995; Quivy & Campenhoudt, 1992).

Todavia, a sua execução é muito complexa e, tal como as outras técnicas de recolha de dados, acarreta limitações e problemas, nomeadamente, dificuldades ao nível do registo das observações, uma vez que “o investigador não pode confiar unicamente na sua recordação dos acontecimentos apreendidos, dado que a memória é selectiva e eliminaria uma grande variedade de comportamentos cuja importância não fosse imediatamente aparente”, nem tomar notas no próprio momento, por estar simultaneamente a investigar e a implementar a atividade; problemas ao nível da interpretação das observações, sendo necessário aliar outros métodos e /ou técnicas de investigação (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 199).

### ***3.2 A videogravação e as fotografias***

No sentido de ultrapassar as dificuldades e limitações sentidas ao nível do registo das observações, considerámos pertinente proceder à videogravação das sessões e à captura de fotografias, a fim de recolher, com mais rigor, as interações verbais e não-verbais, isto é, as situações e comportamentos das crianças, bem como a forma e o conteúdo da comunicação (verbal e não verbal). Para completar e auxiliar a recolha e posterior análise dos dados e responder, com maior rigor, às nossas questões de investigação, estas gravações foram transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo, que apresentaremos no próximo capítulo.

De notar que os alunos e os encarregados de educação foram previamente informados e autorizaram a videogravação e o registo fotográfico das sessões.

### 3.3 O inquérito por entrevista

Na última sessão do projeto, considerámos pertinente realizar um inquérito por entrevista, de modo a recolher informações pertinentes para o estudo, nomeadamente as opiniões das crianças acerca das atividades do projeto de intervenção.

O inquérito, na verdade, é um processo que permite a recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poderem ser comparados e capazes de responder a um determinado problema. Em Ciências Sociais, podemos diferenciar os inquéritos segundo duas variáveis: o grau de diretividade das perguntas e a presença ou ausência do investigador no ato da inquirição. O cruzamento destas duas variáveis gera quatro tipos de inquérito, tal como apresentamos na tabela abaixo (cf. Carmo & Ferreira, 1998).

**Quadro 3** - Tipos de inquéritos de acordo com os critérios do grau de diretividade das perguntas e da interação estabelecida entre o investigador e a população inquirida

<b>Grau de diretividade das perguntas</b>	<b>Situação do investigador no ato da inquirição</b>	
	<i>Está presente</i>	<i>Está ausente</i>
<i>Menor diretividade</i>	<b>A</b> – Entrevista pouco estruturada	<b>C</b> – Questionário pouco estruturado
<i>Maior diretividade</i>	<b>B</b> – Entrevista estruturada	<b>C</b> – Questionário estruturado

Fonte: Carmo and Ferreira (1998, p. 124)

Com a finalidade de compreender qual o impacto que o projeto teve nos alunos no que se refere fundamentalmente aos aspetos positivos e negativos do projeto, bem como os conhecimentos e aprendizagem adquiridos e capacidades desenvolvidas pelos alunos, no presente estudo, optámos pelo inquérito por entrevista. De notar que esta escolha também se prendeu com a idade e o nível de escolaridade das crianças participantes.

Esta técnica possui como principal característica a interação direta, uma vez que é realizada em situação presencial, permitindo que “o entrevistador [forneça] ao entrevistado dados que lhe [permitam] entender a sua importância como fornecedor de informação e, por consequência, a sua utilidade para a investigação em curso” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 126). Porém, importa ter em conta que a interação direta ou

presencial implica a gestão de três problemas em simultâneo, sendo eles: a influência do entrevistador no entrevistado, as diferenças que entre eles existem (de género, de idade, sociais e culturais) e, por último, a sobreposição de canais de comunicação.

No que concerne à estruturação da entrevista, optámos pela entrevista semiestruturada, uma vez que permite estabelecer um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado um pouco mais fluente, embora exista um leque de perguntas estabelecidas previamente. Assim, é esperado que o questionamento do entrevistador vá surgindo o mais naturalmente possível, com precisão e sentido de oportunidade e que a sua intervenção tenha como finalidade “encaminhar a comunicação para os objetivos da entrevista, sempre que o discurso se desvie das intenções da investigação, suscitando o aprofundamento da informação requerida” (Pardal & Lopes, 2011, p. 87).

Para tal, realizámos questões semiabertas, de modo individual, a uma amostra com um número de crianças representativo da turma, como mencionámos anteriormente, na descrição da sessão VI.

### ***3.4 Os desenhos e registos escritos***

Na maioria das sessões, os desenhos e registos escritos das crianças, tais como: o autorretrato (sessão 1), o questionário e trabalho de pesquisa realizados com o auxílio dos pais, acerca da origem e do significado dos nomes das crianças (sessão 2), a biografia linguística (sessão 4) e, por fim, os registos do peddy-paper (sessão 5) foram instrumentos de recolha de informação que adotámos e que constituem recursos fundamentais, uma vez que permitiram recolher, com maior rigor, dados importantes para nos auxiliar na resposta às questões de investigação.

## **Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados**

### ***Introdução***

Após a apresentação do nosso projeto de intervenção educativa e das nossas opções metodológicas, apresentamos e analisamos, no presente capítulo, os dados recolhidos ao longo da implementação do nosso projeto com características de investigação-ação que levámos a cabo, procurando dar respostas às questões levantadas e tendo em conta os objetivos que definimos para a investigação.

Neste sentido, primeiramente, especificamos o processo de definição e de construção das categorias de análise para, numa segunda fase, analisarmos e discutirmos os dados propriamente ditos.

Ao longo da nossa análise, é nosso intento responder às nossas questões de investigação, a fim de apresentar e discutir algumas propostas didáticas concretas de sensibilização à diversidade linguística e, simultaneamente, de aprendizagem da escrita.

# **1. Metodologia de análise de dados**

## **1.1 Análise de conteúdo**

*“A análise de conteúdo pretende desvendar aquilo que “se esconde” por detrás de signos, linguísticos ou visuais – na tessitura de um registo” (Pardal & Lopes, 2011, p. 93)*

Dada a natureza do nosso estudo, privilegiámos como técnica de análise de dados a análise de conteúdo, por se tratar de uma técnica de investigação que “incide sobre a captação de ideias e de significações da comunicação”, através da qual “se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo” da mesma, podendo esta apresentar-se sob a forma escrita (um discurso, uma dissertação, um livro) ou sob formas não escrita (vídeos, fotografias, programas televisivos) (Pardal & Correira, 1995, pp. 72-73). Nesta mesma linha de pensamento, Coutinho (2011) refere

“a análise de conteúdo é uma técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto [ou material audiovisual], por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados *chave* que possibilitem uma comparação posterior” (p. 193).

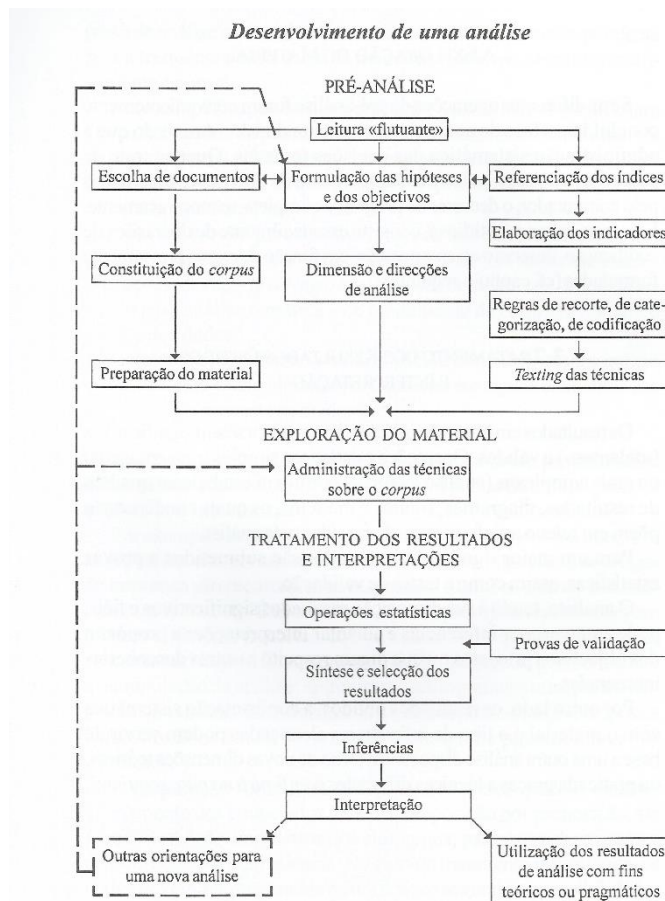
Quer isto dizer que, para os referidos autores, a análise de conteúdo constitui um método de análise do pensamento dos sujeitos que permite ao investigador interpretar o texto ou material audiovisual que está a analisar, retirando e organizando a informação a que tem acesso.

No caso do nosso estudo, o *corpus* é constituído por fotografias, videograções, notas de campo e de observação, desenhos e registos escritos realizados pelas crianças ao longo das seis sessões que constituem o nosso projeto de intervenção e, ainda, pelos resultados de um inquérito por entrevista realizado na última sessão. De salientar que de modo a interpretar e a proceder a uma análise mais detalhada das videograções e das respostas ao inquérito por entrevista, procedemos à sua transcrição (cf. Anexo 4).

Com a finalidade de analisar até que ponto atingimos os objetivos deste estudo e de dar resposta às questões de investigação formuladas, orientámos a nossa análise de acordo com três fases, sendo elas a pré-análise dos dados, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação (cf. Bardin, 2004; Coutinho, 2011). Primeiramente, na pré-análise, procedemos à seleção e organização do *corpus* a analisar, atendendo aos objetivos de investigação. Para tal, seleccionámos como foco da nossa análise as videogravações das seis sessões, que transcrevemos, assim como as fotos e os registos escritos realizados com as crianças ao longo das nossas sessões. Nesta fase, definimos ainda as categorias que delimitariam as dimensões em análise.

Numa segunda fase, de exploração do material, procedemos à codificação do texto em função das categorias previamente formuladas e respetivos descritores, com o propósito de as explicitar.

Por fim, numa terceira fase, a fase do tratamento dos resultados obtidos, procedemos ao tratamento dos dados e à interpretação inferencial dos textos como um todo, de acordo com o quadro teórico e os objetivos definidos para o presente estudo. Para tal, considerámos pertinente colocar, a par das nossas interpretações, exemplos relevantes e expressões das crianças, com o intuito de fundamentar a nossa análise.



**Imagem 19 - Desenvolvimento de uma análise de dados**

**Fonte:** Bardin (2004, p. 96)

## ***1.2 Categorias de análise de dados***

A análise de conteúdo, enquanto técnica de análise de dados, organiza-se, geralmente, em torno de um processo de categorização crucial da análise de conteúdo que Franco (2003) define como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios [previamente] definidos” (p. 51). Quer isto dizer que os procedimentos de análise organizam-se em torno de um processo de categorização para o qual identificámos “gavetas ou rúbricas significativas” (Bardin, 2004, p. 32), isto é, unidades pertinentes em função das quais classificámos o conteúdo dos textos em análise. Formular categorias é, sem dúvida, um processo moroso, difícil, refletido e desafiante.

De acordo com Bardin (2004), “as categorias são rúbricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p. 111).

No que concerne ao nosso estudo, as categorias e subcategorias que definimos surgiram do cruzamento dos temas apresentados no enquadramento teórico que sustenta a nossa investigação, da pré-leitura dos dados recolhidos, na procura e descoberta de regularidades, e da concordância com os nossos objetivos de investigação, com o intuito de recolher o maior número de informações válidas para avaliar a sua consecução. Entendendo no âmbito deste estudo as categorias como competências a desenvolver ou a adquirir pelas crianças, as subcategorias reportam-se aos elementos constitutivos das competências, ou seja, a conhecimentos, capacidades, atitudes e valores.

Assim, no quadro seguinte, apresentamos as categorias e subcategorias de análise selecionadas para o nosso estudo e respetivos descritores.



**Quadro 4 - Categorias e subcategorias de análise de dados**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descritores</b>
<b>C 1 - Diversidade Linguística e Cultural</b>	S 1.1 - Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Identificar nacionalidades e etnias</li> <li>b) Identificar as línguas que as crianças dominam</li> <li>c) Identificar línguas existentes no meio/comunidade</li> <li>d) Saber que há várias línguas no mundo</li> <li>e) Reconhecer a existência de diferentes sistemas de escrita</li> <li>f) Identificar sistemas de escrita</li> <li>g) Reconhecer os alfabetos latino e cirílico</li> </ul>
	S 1.2 - Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Reconhecer diferentes línguas</li> <li>b) Ser capaz de comparar e/ou observar semelhanças e diferenças entre alfabetos</li> <li>c) Descodificar palavras escritas com recurso ao alfabeto cirílico</li> <li>d) Fazer a correspondência entre o alfabeto cirílico e o alfabeto latino</li> <li>e) Refletir sobre dados linguísticos</li> </ul>
	S 1.3 - Atitudes e valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Mostrar curiosidade em aprender novas línguas</li> <li>b) Aceitar a diversidade</li> <li>c) Demonstrar respeito pela diversidade</li> </ul>
<b>C 2 - Escrita</b>	S 2.1 - Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Conhecer as principais funções da escrita</li> </ul>
	S 2.2 - Capacidades	<p><i>Ao nível da dimensão gráfica da escrita:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Respeitar a direccionalidade da escrita no alfabeto latino</li> <li>b) Usar a linha como suporte da escrita</li> <li>c) Estabelecer a fronteira entre palavras</li> <li>d) Escrever com um tamanho de letra adequado</li> <li>e) Utilizar corretamente os instrumentos de escrita</li> <li>f) Escrever de modo legível</li> </ul>

## ***2. Análise e discussão dos resultados***

Após a apresentação e descrição das categorias e subcategorias de análise dos dados recolhidos ao longo do presente projeto de investigação passamos a analisar e discutir os dados à luz da categorização concretizada.

### ***2.1 C 1 – Diversidade Linguística e Cultural***

#### ***2.1.1 S 1.1 – Conhecimentos***

Para a análise dos dados referentes à categoria *Diversidade Linguística e Cultural* (C 1) e subcategoria *Conhecimentos* (S 1.1) considerámos os dados provenientes da Biografia Linguística elaborada pelas crianças na sessão IV (anexo 3.3), o peddy-paper realizado pelo bairro onde se situa a escola frequentada pelas crianças na sessão V (anexo 3.3) e as respostas obtidas no inquérito por entrevista realizado na sessão VI do nosso projeto de intervenção (anexo 4.3). Torna-se pertinente mencionar que nesta subcategoria pretendemos analisar os conhecimentos que as crianças possuem, antes e após o projeto, acerca das línguas e dos sistemas de escrita.

Ao analisar as Biografias Linguísticas realizadas pelas crianças verificamos que todas dominam o português, por se tratar da sua língua materna. Há ainda a assinalar uma criança de nacionalidade russa que, apesar de a sua língua materna ser o russo, domina ambas as línguas (Português e Russo). Assim, podemos inferir que todas as crianças foram capazes de identificar as línguas que dominam.

A fim de compreendermos se as crianças eram capazes de identificar as línguas existentes no meio, realizámos, na sessão V, um peddy-paper pelo bairro onde se situa a escola frequentada pelas crianças e solicitámos que, ao longo do percurso, assinalassem as línguas que eram capazes de observar e identificar na paisagem e registassem algumas palavras (anexo 3.4). Além disso, na sessão VI, voltámos a questionar que línguas é que estavam presentes no bairro visitado. Obtivemos respostas, tais como: “*Inglês, Português e Russo*” (A5: S6-E07), “*Vimos // uma loja que*

*estava lá escrito **Dog***” (A2: S6-E02), *“fomos a uma loja russa”* (A2: S6-E02). Perante estes dados, podemos inferir que as crianças foram capazes de reconhecer e identificar línguas existentes no meio.

Ao longo do nosso projeto de intervenção foi nosso intento consciencializar as crianças para a existência de várias línguas no mundo, bem como de diferentes alfabetos e sistemas de escrita, nomeadamente na sessão III, com a sessão de leitura da história “Os alfabetos”. De modo a apurar se as crianças eram capazes de reconhecer a existência de diferentes sistemas de escrita, na sessão VI, questionámos as crianças com as seguintes perguntas: “Todas as pessoas escrevem da mesma forma? Escreve-se da mesma forma em todos os países?”. A estas perguntas as crianças responderam negativamente e justificaram da seguinte forma:

- **A1:** *“Ahm na China não escrevem igual”* (S6-E01);
- **A2:** *“Os chineses escrevem uns tracinhos assim <faz os gestos> e os ingleses //”*  
**PE 1:** *“Escrevem como nós não é?”*  
**A2:** *“Uhm Uhm”* (S6-E02);
- **A7:** *“O A10 não escreve / é russo”* (S6-E06);
- **A8:** *“Ahm umas pessoas de outros países escrevem de formas diferentes do que as outras”* (S6-E07);
- **A9:** *“Algumas em russo, outras em / português, outras em chinês”* (S6-E08).

Perante estas respostas podemos deduzir que as crianças, à sua maneira, foram capazes de reconhecer a existência de diferentes sistemas de escrita. Isto deve-se ao facto de o alfabeto latino ser o alfabeto de escolarização, o alfabeto cirílico pelo contacto que tiveram com ele ao longo do nosso projeto de intervenção, sobretudo nas sessões III e V, e pela presença de uma criança de nacionalidade russa. Por fim, os caracteres chineses por constituírem um sistema com características distintas dos outros alfabetos e que, consequentemente, cativam a atenção das crianças e também por existirem várias lojas e restaurantes chineses na cidade.

### **2.1.2 S 1.2 – Capacidades**

Para a concretização da análise dos dados referentes à categoria *Diversidade Linguística e Cultural (C 1)* e subcategoria *Capacidades (S 1.2)*, considerámos os dados provenientes das sessões III, IV e VI do nosso projeto de intervenção (anexos 3 e 4). Torna-se pertinente mencionar que nesta subcategoria pretendemos analisar as capacidades que as crianças possuem relacionadas com as línguas e com os sistemas de escrita.

Para compreender se as crianças eram capazes de reconhecer, à partida, a existência de várias línguas tivemos em consideração os dados obtidos na Biografia Linguística, mais concretamente, na parte “As línguas que já ouvi falar”. Assim, como podemos constatar no quadro 5, das 8 línguas por nós mencionadas, 19 crianças admitiram reconhecê-las. Importa ainda mencionar que as línguas que mais crianças dizem reconhecer são o Português, o Russo e o Inglês e a língua menos reconhecida, no dizer das crianças, é o Alemão, como podemos verificar no quadro 6.

**Quadro 5** - Quantidade de línguas que as crianças dizem reconhecer

Não reconhece nenhumas [0]	Reconhece poucas [1-3]	Reconhece algumas [4-6]	Reconhece muitas [7-8]
0	1	3	19

**Quadro 6** - Línguas que as crianças dizem reconhecer

Línguas	Número de crianças
Português	23
Russo	23
Inglês	23
Espanhol	20
Francês	20
Chinês	19
Italiano	20
Alemão	18

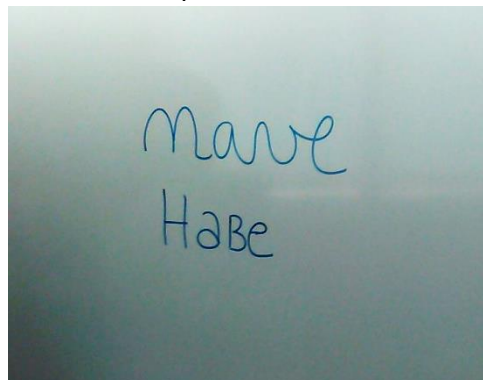
Ao analisarmos as respostas obtidas no inquérito por entrevista, sessão VI do nosso projeto de intervenção, sobretudo às questões “Todas as pessoas escrevem da mesma forma? Escreve-se da mesma forma em todos os países?”, apercebemo-nos que algumas crianças depreenderam algumas características dos sistemas de escrita e alfabetos abordadas na sessão III, através da sessão de leitura da história “Os alfabetos”, pelas seguintes respostas:

- **A1:** “Há pessoas que escrevem ao contrário de nós” (S6-E01);
- **A5:** “Porque as vogais são pontos” (S6-E04)
- **A6:** “Os chineses escrevem com quadrados e fazem // fazem riscos / e // fazem quadrados e coisas dentro do quadrado” (S6-E05);

Como vemos no enunciado acima apresentado, a criança A1 apercebeu-se que há alfabetos (árabe e hebraico) que possuem uma direccionalidade de escrita e leitura inversa à do alfabeto latino, isto é, da direita para esquerda. A criança A5 reconhece que existem alfabetos (alfabetos fenício ou árabe, por exemplo) em que as vogais são representadas por pontos. Também de forma pertinente comparou os caracteres do sistema de escrita chinês a quadrados e riscos.

Porém, torna-se pertinente salientar que, apesar de identificarem as características dos sistemas de escrita, as crianças não foram capazes de as associar aos respectivos sistemas de escrita e alfabetos, à exceção do sistema de escrita chinês. Note-se que as características do sistema de escrita chinês foram as mais captadas pelas crianças.

No final da sessão 3, como referimos no capítulo anterior, após apresentarmos aos alunos um cartaz com o alfabeto cirílico e a sua correspondência fonética em português, registámos no quadro uma palavra já adquirida pelas crianças (“nave”) no alfabeto latino e a sua correspondência no alfabeto cirílico (imagem 1). Posto isto, foi entregue a cada aluno um cartão com o seu nome escrito em alfabeto cirílico e solicitámos que, em pares, decifrassem a “mensagem” contida em cada cartão, auxiliando-se do cartaz apresentado anteriormente.



**Imagem 20** - Correspondência da palavra "nave" no alfabeto cirílico

De salientar que todas as crianças foram capazes de decifrar a “mensagem”, embora muitas delas influenciadas ou ajudadas pelos colegas. No entanto, algumas foram capazes de o justificar tal como o podemos comprovar pela transcrição seguidamente apresentada.

**PE 2:** “Já descobriram que palavras estão aí escritas?”

**A1:** “Eu sei que aqui é o meu nome, porque tem as duas primeiras letras da palavra <nave> e mais um <a>.”

**ALS:** “São os nossos nomes.”

(...)

**PE 2:** “Como é que sabes que é o teu nome?”

**A2:** “Porque depois do <e> vem o <a>.”

**PE 2:** “E mais? Só por isso?”

**A2:** “Sim”

(...)

**PE 2:** “Vamos lá descobrir o que está aqui escrito.”

**A2:** *"Já sei que é <Nuno>"*

**PE 2:** *"É <Nuno> porquê A2?"*

**A2:** *"Porque está no quadro nave e em baixo está em / está em // outra língua."*

**PE 2:** *"Está no quadro nave, certo? E como é que tu achas que é <Nuno>? Porquê?"*

**A2:** *"Porque / porque //"*

**PE 2:** *"Explica lá!"*

**A2:** *"<apontando para o quadro> Esta é igual a esta, só que é uma letra diferente."*

**PE 2:** *"Porquê? Porque <Nuno> começa por que letra?"*

**A2:** *"<n>"*

**PE 2:** *"E tu dizes que o <n> corresponde a este no alfabeto cirílico, certo?"*

**A2:** *"Sim"*

**PE 2:** *"Então já descobriste que a primeira letra da palavra corresponde a um <n> e depois? / Tu já tinhas visto que este significava qual?"*

**A11:** *"O <u>"*

**PE 2:** *"Então?"*

**PND:** *"Depois o <n> e depois o <u>"*

**A11:** *"<Nu> <Nu> / ahhh! <Nuno>" (S3-E01)*

Cabe-nos referir a importância deste tipo de atividades, uma vez que permitem que as crianças, através de interações de observação, comparação e análise, sejam capazes de mobilizar conhecimentos linguísticos, a fim de identificarem semelhanças e diferenças entre os sistemas de escrita e/ou alfabetos. Em Lourenço (2013), encontramos uma atividade semelhante: foi entregue a cada criança um marcador de livro com o seu nome escrito em hieróglifos e estas analisaram a sequência de caracteres, procurando semelhanças entre os seus nomes e tentando associar letras a hieróglifos, desenvolvendo competências de literacia emergente.

### **2.1.3 S 1.3 – Atitudes e valores**

Para a análise dos dados referentes à categoria *Diversidade Linguística e Cultural (C 1)* e subcategoria *Atitudes e valores (S 1.3)* tivemos em conta os dados de observação ao longo do nosso período de intervenção, a Biografia Linguística realizada pelas crianças na sessão IV (anexo 3.3) e as respostas obtidas no inquérito por entrevista, concretizado na sessão VI (anexo 4.3). Torna-se pertinente mencionar que nesta subcategoria pretendemos analisar as atitudes de curiosidade, aceitação e respeito pela diversidade.

Ao analisarmos as Biografias Linguísticas realizadas pelas crianças, mais concretamente, na parte “As línguas que gostarias de aprender”, a totalidade das crianças demonstraram querer aprender as 8 línguas por nós enunciadas, sendo elas o Português, o Russo, o Inglês, o Espanhol, o Francês, o Chinês, o Italiano e o Alemão, à exceção de uma criança que declarou não ter interesse em aprender Espanhol.

Além disso, à pergunta “Gostavas de fazer outras atividades com as línguas?”, realizada no inquérito por entrevista, sessão IV do nosso projeto de intervenção, obtivemos as seguintes respostas:

- “Aprender a falar mais Inglês // mais em Russo // e mais nada” (A1: S6-E01);
- “Por exemplo ir a uma caça ao tesouro” (A2: S6-E02), “Descobrir o quê? Línguas?” (P1: S6-E02), “Sim. Era uma caixa cheia de línguas” (A2: S6-E02);
- “Aprender a falar Russo, aprender a falar Português, // aprender Espanhol” (A7: S6-E06);
- “De descobrir mais línguas, de / de / ir à rua descobrir mais línguas” (A8: S6-E07);
- “Ahm / falar / com / umas pessoas / com as línguas que nós já conhecemos” (A9: S6-E08);
- “Sim, gostava de ir para a minha casa e falar russo / e com vocês” (A10: S6-E09)



Como vemos nos enunciados acima supracitados, as crianças A1 e A7 dizem querer aprender outras línguas, nomeadamente o Russo, o Inglês e o Espanhol e a criança A5 sugere a interação com locutores de outras línguas, a fim de estabelecer um diálogo intercultural. Também de forma pertinente as crianças A9 e A2 sugerem, respetivamente, a procura de mais línguas pelas ruas da cidade e a realização de uma “Caça ao tesouro” com línguas. Note-se que a atividade proposta pela criança A2 consta de outros projetos concebidos por outras estagiárias, no contexto da educação pré-escolar, sendo referida nos relatórios de estágio de Dinis (2016), Fernandes (2014) e J. Martins (2014).

Perante os dados supracitados podemos inferir que as crianças mostraram interesse e curiosidade em aprender novas línguas.

Importa ainda salientar que todas as crianças demonstraram vontade em aprender e pronunciar algumas palavras em russo, ensinadas pela criança de nacionalidade russa (A10).

No que concerne à aceitação e ao respeito pela diversidade, apesar de acreditarmos que as crianças ficaram mais sensibilizadas para a diversidade, sobretudo devido ao contacto direto com uma criança de nacionalidade russa, não temos dados consistentes que o comprovem.

## ***2.2 C 2 – Escrita***

### ***2.2.1 S 2.1 – Conhecimentos***

Para a análise dos dados referentes à categoria *Escrita (C 2)* e subcategoria *Conhecimentos (S 2.1)* considerámos as respostas obtidas no inquérito por entrevista realizado na sessão VI do nosso projeto de intervenção (ver anexo 4.3). Torna-se pertinente mencionar que com esta subcategoria pretendemos perceber se as crianças foram capazes de identificar, por palavras delas, as funções da escrita.

Primeiramente, convém recordar que, tal como apresentámos no capítulo II, de acordo com Lima (2009), a escrita apresenta duas funções importantes para o ser humano. A primeira refere-se à escrita como instrumento para o próprio pensamento do indivíduo, isto é, como suporte à memória pessoal, e a segunda refere-se à escrita como auxílio à memória coletiva da história da humanidade, ou seja, como instrumento de comunicação e também de socialização/transmissão do conhecimento.

Ao questionarmos as crianças sobre a utilidade da escrita e a sua importância obtivemos as seguintes respostas:

- *Para nós conseguirmos escrever o nosso nome (A2: S6-E02);*
- *E para sabermos as letras (A2: S6-E02);*
- *Para / conseguirmos saber tudo (A2: S6-E02);*
- *Para aprendermos a escrever (A3: S6-E03) (A7: S6-E06);*
- *Porque // porque se nós não aprendermos a escrever não sabemos / quando formos grandes não sabemos as receitas // Ahm as contas // Ahm e já não me lembro mais (A3: S6-E03);*
- *Para “indificar” o que nós queremos dizer (A5: S6-E04);*
- *Para // para dizer o quê que é (A6: S6-E05);*
- *Para depois conseguirmos / para depois aprendermos a ler e a escrever (A7: S6-E06);*
- */ Para escrever cartas e livros (A8: S6-E07);*
- *Ahm Para / para nós depois inventarmos livros (A9: S6-E08);*
- *Para lermos (A12: S6-E11).*

Como vemos nesta transcrição, analisando as interações das crianças A8 e A9, podemos concluir que conseguem perceber que os livros são um meio de conhecimento e vêem-nos como modo de perpetuar esse conhecimento. Assim sendo, as crianças de uma forma implícita conseguem identificar as duas funções da escrita acima apresentadas, acrescentando-lhes uma função criativa e estética. Também de forma pertinente as crianças A2, A3 e A7 veem a escrita como meio de aprendizagem e de suporte à memória pessoal.

De frisar que as crianças também têm, de alguma forma, a percepção que a aprendizagem da escrita implica aprendizagens mais direcionadas à decifração, como por exemplo, a aprendizagem dos grafemas.

Em suma, perante estas respostas obtidas no inquérito por entrevista podemos inferir que as crianças, de uma forma peculiar, foram capazes de identificar e compreender as funções da escrita acima mencionadas, acrescentando uma função criativa ao referirem “*Para / para nós depois inventarmos livros*” (A9: S6-E08).

### ***2.2.2 S 2.2 – Capacidades***

Para a análise dos dados referentes à categoria *Escrita (C 2)* e subcategoria *Capacidades (S 2.2)* considerámos as fotos da sessão IV (anexo 5.4) e os registos escritos dos alunos realizados nas sessões I e IV (anexo 3.1 e 3.3). Importa lembrar que com esta subcategoria pretendemos analisar as capacidades que as crianças demonstram ao nível da dimensão gráfica da escrita, uma vez que, tal como referimos no capítulo II do nosso quadro teórico, apesar das crianças chegarem ao 1º Ciclo com algumas noções de escrita, no que concerne às convenções grafofonológicas pouco sabem. A aprendizagem da escrita alfabética, a sua dimensão gráfica (grafismos), apesar do envolvimento existente na educação pré-escolar, só é efetuada de forma explícita e sistemática aquando do ingresso no 1º CEB.

De frisar que na educação pré-escolar é facilitada a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança, através, por exemplo, do contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso, do reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras e da identificação de algumas palavras ou de pequenas frases. Assim sendo, ao nível do domínio da escrita, mais propriamente da componente “Identificação de convecções da escrita”, é esperado que as crianças reconheçam letras e apercebam-se da sua organização em palavras, apercebam-se do sentido direcional da

escrita e estabeleçam relação entre a escrita e a mensagem oral, tal como podemos visualizar no quadro abaixo apresentado (Silva *et al.*, 2016).

Síntese	
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Componentes	Aprendizagens a promover
Comunicação Oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</li> <li>Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).</li> </ul>
Consciência linguística	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica).</li> <li>Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra).</li> <li>Identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicitando as razões dessa correção (Consciência Sintática).</li> </ul>
Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar funções no uso da leitura e da escrita.</li> <li>Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.</li> </ul>
Identificação de convenções da escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras.</li> <li>Aperceber-se do sentido direcional da escrita.</li> <li>Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral.</li> </ul>
Prazer e motivação para ler e escrever	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.</li> <li>Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância.</li> <li>Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.</li> </ul>

**Quadro 7** - Síntese das aprendizagens a promover ao nível do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita na educação pré-escolar

**Fonte:** (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016)

Através da observação direta, da videogravação e dos registos escritos realizados pelas crianças, nomeadamente o autorretrato e o preenchimento da Biografia Linguística, efetuados no âmbito das sessões I e IV, respetivamente, facilmente constatámos que todas as crianças respeitam a direccionalidade da escrita do alfabeto latino, escrevem de modo legível e com um tamanho de letra que considerámos ser adequado às suas idades. Contudo, nem todas usam a linha como suporte de escrita (cf. anexo 3.3: *BL4, BL6, BL10, BL15, BL21*), nem estabelecem a fronteira entre as palavras, isto é, não segmentam a frase em palavras (cf. anexos 3.1 e 3.3: *AR2, AR3, AR18, AR20*,

AR23, BL2, BL3, BL4, BL9, BL10, BL11, BL13, BL16, BL18, BL20, BL22). Acreditamos que esta ocorrência, mediante as observações realizadas ao longo da nossa intervenção, possa estar ligada ao facto de algumas crianças considerarem que uma frase deve estar contida somente numa linha, ou seja, para elas, uma frase corresponde a uma linha.

Além disso, através dos registos fotográficos capturados na sessão IV e das observações efetuadas ao longo da nossa intervenção, podemos inferir que nem todas as crianças utilizam corretamente os instrumentos de escrita (cf. anexo 5.4), uma vez que, segundo Pereira & Azevedo (2005), “o lápis/a caneta deve ser preso(a) levemente entre o dedo indicador e o polegar, apoiando-se no terceiro dedo [...] a cerca de 2 cm da ponta [...] [e o] pulso deverá estar bem direito e nunca torcido” (pp.38-39). Note-se que esta deve ser uma capacidade a adquirir na Educação Pré-escolar, visto que de acordo com as OCEPE (2016), no domínio da educação artística, é exigido um processo educativo que proporcione um domínio gradual de instrumentos e técnicas (Silva *et al.*, 2016, p. 51).



**Imagem 21** - Utilização do instrumento de escrita (dimensão gráfica)

Torna-se ainda pertinente salientar o facto de algumas crianças ainda escreverem o seu nome com letras maiúsculas de imprensa, tal como aprenderam na educação pré-escolar (cf. anexos 3.1 e 3.3: AR2, AR16, AR18, AR22, BL10, BL18).

Em suma, torna-se oportuno mencionar que através da observação direta, dos registos audiovisuais das interações verbais, bem como das respostas obtidas no inquérito por entrevista realizado na sessão VI do nosso projeto de intervenção, foi-nos possível constatar que as crianças apreciaram o projeto, tirando partido das aprendizagens que dele decorreram e mostrando-se, na maioria das vezes, implicadas, curiosas e motivadas. Ainda com a análise das respostas obtidas no inquérito por entrevista às perguntas “*O que achaste do projeto À procura de mim descubro o mundo? O que mais gostaste de fazer? E de aprender?*” podemos verificar que as crianças gostaram da globalidade do projeto, contudo as atividades mais apreciadas foram o preenchimento da Biografia Linguística e o *peddy-paper* realizado pelo bairro onde se situa a escola, mais concretamente, a observação dos sinais de trânsito e a visita à loja russa, uma vez que tiveram a oportunidade de contactar com produtos de origem eslava, ver palavras escritas em russo, aprender palavras em russo e degustar bombons russos.

### **3. Síntese dos dados obtidos**

De modo a concluir o presente capítulo, expomos algumas considerações finais relativas à análise dos dados, tendo em conta as categorias definidas para o nosso estudo: *Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural e Escrita*.

No que concerne à primeira categoria definida para o nosso estudo (*Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural*), podemos concluir que os alunos, através das atividades de SDLC mostraram reconhecer a existência de várias nacionalidades e línguas no mundo e no meio/comunidade, assim como vontade de aprender novas línguas. Além disso, foi ainda possível constatar que as crianças ficaram conscientes da existência de vários alfabetos e sistemas de escrita e aprenderam a reconhecer algumas das suas características. De notar que o facto de os alunos terem a oportunidade de conhecer e contactar diretamente com uma criança de nacionalidade russa e aprenderem alguns aspetos sobre a sua língua e a sua cultura permitiu que se criassem oportunidades de desenvolvimento de atitudes de respeito e aceitação face ao Outro e à diversidade linguística e cultural.

A segunda categoria intitulada *Escrita* permitiu-nos fazer as crianças refletir sobre as principais funções da escrita e nós pudemos reconhecer que capacidades possuíam e/ou estavam a desenvolver relativamente à dimensão gráfica da escrita. Perante as respostas obtidas no inquérito por entrevista, os alunos ao serem questionados sobre a utilidade da escrita e a sua importância demonstraram, de um modo particular, serem capazes de identificar e compreender as funções da escrita por nós mencionadas na parte teórica do presente trabalho, acrescentando uma função criativa e estética. Relativamente às capacidades que as crianças possuíam relativamente à dimensão da escrita, através da observação direta, dos registos audiovisuais e escritos executados pelas crianças, nomeadamente o autorretrato e o preenchimento da Biografia Linguística, efetuados no âmbito das sessões I e IV, respetivamente, foi possível constatar que todas as crianças escrevem de modo legível, utilizando um tamanho de letra que consideramos adequado às suas idades e respeitam a direccionalidade da escrita do alfabeto latino. Porém, é visível que nem todas as crianças usam a linha como suporte de escrita, nem estabelecem a fronteira entre as

palavras. Além disso, através dos registos fotográficos e das observações efetuadas ao longo da nossa intervenção, pudemos ainda verificar que nem todas as crianças utilizam corretamente os instrumentos de escrita.

Tendo em consideração os resultados obtidos, podemos finalizar, concluindo que os alunos conseguiram atingir os objetivos propostos ao longo das atividades, tirando partido delas e dos conhecimentos que delas resultaram. Quer isto dizer que, com este projeto, as crianças ficaram conscientes da diversidade étnica, linguística e cultural existente no seu próprio contexto, demonstrando respeito pela diversidade e curiosidade em aprender novas línguas e reconheceram também a diversidade na escrita, apercebendo-se da existência de diferentes alfabetos e sistemas de escrita.

Concluído o capítulo referente à apresentação e análise dos dados obtidos apresentamos, no momento seguinte, algumas considerações e limitações relativas ao nosso estudo. Na parte final tentaremos responder, com base nos dados recolhidos, às questões de investigação norteadoras da nossa investigação.



## Conclusão

Tendo chegado ao final deste relatório, torna-se pertinente tecer agora algumas considerações, sublinhando as principais conclusões que retirámos do estudo que lhe está subjacente e explicitando os contributos e algumas limitações que advieram da sua realização.

O presente estudo, centrado na sensibilização à diversidade linguística e cultural e na iniciação à escrita no 1º ano de escolaridade, enquadra-se no percurso de formação realizado no quadro do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro, e teve como finalidade conceber, implementar e avaliar um projeto que contribuísse de uma forma mais abrangente e inovadora para a aprendizagem da escrita (dimensão gráfica) no 1º ano de escolaridade.

Começámos por, numa primeira fase, construir o enquadramento teórico do presente estudo, através de diversas pesquisas bibliográficas. Considerámos pertinente centrar o quadro teórico do nosso estudo na educação para a diversidade linguística e cultural (capítulo I) e no ensino da escrita (capítulo II). Para tal, no primeiro capítulo, conscientes da diversidade que caracteriza o nosso país, também ele reflexo da globalização, e, conseqüentemente, das exigências que são colocadas à nossa sociedade, sobretudo ao sistema educativo, num primeiro momento, começámos por refletir acerca da diversidade e da pluralidade que caracterizam o mundo atual, em geral, e o nosso país, em particular, chamando a atenção para a necessidade de apostar numa educação para a diversidade linguística e cultural, como promotora de uma sociedade mais inclusiva. Num segundo momento, aludimos à educação para a diversidade linguística e para o plurilinguismo, referindo o surgimento da escrita e todo o processo da sua evolução até aos dias de hoje, fruto das crescentes interações entre os diferentes povos e ainda a diversidade de sistemas de escrita e alfabetos existente no mundo, apresentando, ainda que brevemente, alguns.

Relativamente ao segundo capítulo do nosso quadro teórico, centrado no ensino da escrita, considerámos pertinente começar por fazer uma pequena abordagem à importância da escrita e, seguidamente, referir o modo como se processa a sua

aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico, com enfoque na dimensão gráfica e ortográfica da escrita.

A concretização deste enquadramento teórico foi fulcral, uma vez que, para além de sustentar o presente estudo, permitiu-nos consciencializar para a diversidade que caracteriza o mundo atual e, conseqüentemente, para a necessidade de, desde os primeiros anos de escolaridade, apostar numa educação para a diversidade linguística e cultural, através da adoção de abordagens plurais que fomentem atitudes e valores como o respeito, a aceitação e a valorização da heterogeneidade e que permitam a promoção de capacidades e construção de conhecimentos sobre as línguas e culturas. Quer isto dizer que pretende-se que os alunos, de forma autónoma, desenvolvam atitudes favoráveis ao plurilinguismo e ao pluriculturalismo, dando-lhes a conhecer várias línguas e culturas de forma harmoniosa, integrada e interdisciplinar.

Posto isto, de modo a cumprir os objetivos por nós definidos para este estudo, nomeadamente compreender modos de articulação da educação para a diversidade linguística com a aprendizagem da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico e compreender que estratégias e/ou atividades podem ser implementadas no sentido de desenvolver a dimensão gráfica da escrita no âmbito de uma sensibilização à diversidade linguística, concebemos e implementámos um projeto interdisciplinar de intervenção pedagógico-didática, intitulado “À procura de mim descubro o mundo”. Com este projeto constituído por 6 sessões e posto em prática junto de uma turma de 1º ano de escolaridade, de uma escola de um Agrupamento de Escolas de Aveiro, constituída por 24 alunos, era nosso intento desenvolver a capacidade de representação gráfica da escrita de crianças no início do 1º ano de escolaridade, através de estratégias e/ou atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural. Porém, torna-se pertinente mencionar que para além das temáticas presentes neste estudo, o projeto contemplou ainda a temática *Biografia Linguística e Promoção da autoestima*, tema este relacionado com o trabalho desenvolvido pela nossa colega de estágio, uma vez que o projeto foi planificado em díade. Assim sendo, procurámos desenvolver atividades que cumprissem os seguintes objetivos pedagógico-didáticos: consciencializar para a diversidade étnica, linguística e cultural, com o intuito de fomentar atitudes e valores de aceitação, abertura e respeito pelo Outro; perceber que a escrita é uma representação visual da linguagem oral; reconhecer que existem diferentes alfabetos e

sistemas de escrita e que o mesmo fonema pode ser representado através de diferentes formas gráficas; responder de forma clara e apropriada às perguntas colocadas pelo professor; partilhar ideias e sentimentos utilizando vocabulário adequado e descobrir a sua identidade.

Ao observarmos o contexto no qual iríamos desenvolver o projeto deparámo-nos com uma criança bilingue, de nacionalidade russa, pouco integrada na turma. Perante esta situação, julgámos importante sensibilizar os alunos para a língua e cultura russa, através de um breve contacto com o alfabeto cirílico e de uma visita a uma loja russa, e consciencializar as crianças para a origem dos nomes próprios e as suas variações nas diferentes línguas.

Para monitorizar o processo e recolher dados que nos permitissem compreender até que ponto os objetivos anteriormente definidos foram atingidos, tivemos em consideração algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a observação direta, a videogravação das atividades, a fotografia, o inquérito por entrevista, a um grupo específico representativo da turma, e todos os desenhos e registos escritos realizados pelas crianças ao longo das sessões.

Após a recolha dos dados, tendo nós optado para tal pela técnica de análise de conteúdo, definimos as seguintes categorias: *Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural e Escrita*.

Apesar de termos atingido os objetivos inicialmente definidos e de constatarmos que as crianças apreciaram o projeto na sua globalidade e se mostraram implicadas nas atividades que o integraram, existiram alguns aspetos menos positivos que se torna pertinente mencionar neste momento. Desses aspetos destacamos as falhas no processo de recolha de dados, a brevidade do projeto e a sessão III do nosso projeto de intervenção.

No que diz respeito à sessão III do nosso projeto de intervenção, intitulada “Uma viagem pelo mundo como agentes secretos”, apercebemo-nos que a técnica por nós adotada para o reconto da história “Os alfabetos”, com recurso ao PowerPoint, se tornou muito morosa, levando, assim, os alunos a perderem a atenção e a ficarem agitados. Por estas razões e pelo escasso tempo, a atividade seguinte (apresentação do alfabeto cirílico e decifração da mensagem contida no cartão) também não decorreu como o esperado, uma vez que era nosso intento que as crianças fossem capazes de

comparar e/ou observar semelhanças e diferenças entre o alfabeto cirílico e o alfabeto latino e, conseqüentemente, refletissem sobre dados linguísticos. Assim sendo, considerámos que seriam necessárias duas sessões para abordar estes aspetos de um modo mais detalhado.

Relativamente aos recursos mobilizados para a recolha de dados, constatámos que as videograções, que nos permitiram ver e ouvir todas as sessões realizadas, não funcionaram na sua totalidade, devido a algumas deficiências dos aparelhos de registo. Isto fez com que se perdessem partes do discurso das crianças que poderiam ser relevantes para a análise dos dados e impedindo a realização de uma análise mais completa e aprofundada, englobando um maior número de interações.

No entanto, apesar do escasso tempo que tivemos para a implementação do projeto, o balanço que fazemos é bastante positivo, pois conseguimos alcançar, globalmente, os objetivos desejados. Conseguimos, através das diversas estratégias adotadas, desenvolver capacidades relacionadas com a dimensão gráfica da escrita através de atividades de escrita e, simultaneamente, sensibilização à diversidade linguística e consciencializar para a importância e diversidade da escrita, sua evolução e funções.

Na verdade, como temos vindo a mencionar ao longo deste trabalho, a aquisição da linguagem escrita é um processo lento e complexo que envolve uma multiplicidade de fatores. Este processo envolve aspetos mecanicistas e cognitivos, bem como outras aptidões, como a discriminação e memória visual e auditiva, as noções temporais, a atenção e o interesse. A escrita implica, também, a aprendizagem das formas das letras e das suas correspondências em função dos sons que representam, assim como a distinção das letras, a motricidade fina no desenho e traço das letras e a perceção e uso da linha e do espaço.

Porém, a aprendizagem da escrita não se deve cingir exclusivamente ao uso escolar, neste sentido é fundamental que as crianças compreendam também as funções e finalidades da escrita, dominem o funcionamento do código escrito e compreendam os seus diferentes usos.

Pelos pressupostos supracitados, acreditamos que atividades de SDLC podem ser implementadas no sentido de promover a iniciação à aprendizagem da linguagem escrita e, nomeadamente, desenvolver a dimensão gráfica da escrita, dada a

possibilidade de envolver as mesmas capacidades fundamentais no ensino da escrita, por exemplo através do contacto e experimentação gráfica de outros alfabetos e sistemas de escrita.

Assim, sendo a aprendizagem da escrita uma aprendizagem basilar no 1º ano de escolaridade, importa que as crianças se descentalizem da sua língua materna, se confrontem com diferentes suportes de escrita e que alarguem os seus conhecimentos sobre o mundo e conhecimentos na área da linguagem, compreendendo as funções, finalidades e diferentes usos da escrita e, ainda, treinando a motricidade, através, por exemplo, da cópia de grafismos de outros alfabetos.

Consideramos, pois, que todo este percurso contribuiu para a nossa formação, tanto a nível pessoal como profissional, enquanto futura profissional na área da educação, pois desenvolvemos conhecimentos de várias áreas do saber fundamentais para a formação de uma futura educadora/professora. Quer isto dizer que através do presente projeto desenvolvemos capacidades de planejar, observar, agir e refletir sobre a nossa ação e alargamos os nossos conhecimentos, sobretudo, sobre o ensino da escrita. Para além disso, desenvolvemos também a capacidade de trabalhar em equipa, colaborando com os outros e partilhando ideias. Ao nível pessoal, consideramos que nos tornámos mais conscientes da diversidade que caracteriza o mundo atual e mais abertas face ao Outro.

Para finalizar, torna-se pertinente salientar que com o presente trabalho foi possível constatar que, de facto, é possível trabalhar a temática da sensibilização à diversidade linguística e cultural de um modo interdisciplinar e de acordo com os conteúdos curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, esperamos que o nosso estudo possa de algum modo chamar a atenção para a vantagem de adotar práticas ligadas à educação para diversidade e, consequentemente, contribuir para que outros profissionais da área da educação consigam ver as potencialidades da abordagem da SDLC e a introduzam nas suas práticas.



## Bibliografia

- Ançã, M. H., & Alegre, T. (2003). A consciencialização linguística em português língua materna e em alemão língua estrangeira. *Palavras*, 24, 31-39.
- Andrade, A. I., & Lourenço, M. (2011). A sensibilização à Diversidade Linguística no Pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida *Atlas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 335-341). Guarda.
- Andrade, A. I., Lourenço, M., & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão*, 15, 68-89.
- Andrade, A. I., & Sá, M. H. (1992). *Didática da língua estrangeira*. Vila Nova de Gaia: Edições ASA.
- Andrade, A. I., & Sá, S. (2012). Educação para o desenvolvimento sustentável e diversidade linguística: que possibilidades? In G. Rei (Ed.), *Lingua e Ecoloxía VIII Xornadas sobre Lingua e Usos* (pp. 87-112). A Corunã: Servizo de Normalización Linguística da UDC.
- Antunes, P., Dias, C., & Sá, S. (2007). Vem conhecer... a minha língua e os alfabetos. In A. I. Andrade & F. Martins (Eds.), *Cadernos do LALE, Série Propostas, nº3. Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIDTFF.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: edições 70.
- Batista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bernard, C., Matthews, S., & Polinsky, M. (2001). *O Atlas das Línguas – A origem e a evolução das línguas no mundo*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015a). Caderno de apoio: Aprendizagem da leitura e da escrita. *Metas Curriculares de Português*. Retrieved from: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno\\_a\\_aprendizagem\\_da\\_leitura.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_a_aprendizagem_da_leitura.pdf)
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015b). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Governo de Portugal - Ministério da Educação e Ciência.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J.-F. d., Lörincz, I., Meissner, F.-J., . . . Noguero, A. (2010). *A travers les Langues et les Cultures Across Languages and Cultures. Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* Graz: European Centre for Modern Languages.
- Cardoso, A. P. P. d. O. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. (2001). O Ensino da Escrita. In J. Carvalho, Á. Gomes & F. Sequeira (Eds.), *Ensinar a escrever. Teoria e prática*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- Costa, A. M., Moreira, G., & Pinho, A. S. (2014). Biografias Linguísticas e Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural: Reflexões a partir da prática. In A. I. Andrade, M. H. Araújo e Sá, R. M. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (Eds.), *A Diversidade Linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação* (pp. 185-203). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, G. (2012). A escrita no ambiente digital e suas implicações para o ensino de língua portuguesa. *Revista Philologus*, Ano 18. Retrieved from <http://www.filologia.org.br/revista/53/53supl.pdf> website:
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, nº2, 455-479.
- Croatto, J. S. (1968). *Origen y evolución del alfabeto*. Buenos Aires: Columbia.
- Curvelo, A. (2013). *Diversidade (Intra)linguística no 1ºCiclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- DGE. (2014). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar: documento de trabalho*. Lisboa: Direção-geral da educação.
- Dinis, J. (2016). *Sensibilizar para a Diversidade: Valorizar a Língua das Crianças Ciganas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Educação e Psicologia
- Diringer, D. (1971). *A Escrita*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Duarte, C. (2013). *Interação Leitura-Escrita e Ortografia no 1ºCiclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Educação.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fernandes, S. (2014). *Diversidade linguística, Emergência da escrita na educação pré-escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Ferreiro, E. (1991). *Desarrollo de la Alfabetización: Psicogénesis*. Buenos Aires: Aique.
- Fischer, S. (2002). *Uma História da Linguagem*. Lisboa: Temas e Debates
- Franco, M. L. P. B. (2003). *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano Editora.
- Gomes, S. (2006). *Diversidade linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: concepções dos professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Gomes, S., & Andrade, A. I. (2009). Práticas de sensibilização à diversidade linguística: que contributos no desenvolvimento e na formação dos professores? *Revista Saber & Educar*, 14.
- Higounet, C. (1969). *L'Écriture*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Horta, I. d. V. (2001). *Pensar a Ortografia: s, ss, c ou ç? - Competências Ortográficas nos 3º e 4º anos de escolaridade do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Horta, I. d. V., & Martins, M. A. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 1, 213-223.
- Jean, G. (1987). *Writing : the story of alphabets and scripts*. New York: Discoveries.
- Leal, T. (2005). Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Leroi-Gourhan, A. (1983). *O Gesto e a Palavra : 1-Técnica e Linguagem* Lisboa: Edições 70.



- Lima, E. S. (2009). *Neurociência e Escrita*. São Paulo: Inter Alia.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a Diversidade e Desenvolvimento Fonológico na Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Lourenço, M., & Andrade, A. I. (2014). Promoting phonological awareness in pre-primary education: possibilities of the 'awakening to languages' approach. *Language Awareness*, 23(4), 304-318.
- Malherbe, M. (1995). *Les Langages de L'Humanité - une encyclopédie des 3 000 langues parlées dans le monde*. Paris: Robert Laffont.
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística - um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Martins, F., & Marques, C. (2012). Educar para os direitos culturais e linguísticos: complexidade e desafios. *Saber & Educar*, 17, 42-51.
- Martins, J. (2014). *Sistemas de escrita e diversidade: um estudo na educação de infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, XXII, 95-108. Retrieved from <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a10.pdf>
- MEC. (2001). Despacho n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001 - Perfis gerais de competência dos educadores e professores do 1.º ciclo. *Diário da República, I Série-A*, 5572-5575.
- Mendes, M., & Caels, F. (2003-2005). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*: Instituto de Linguística Teórica e Computacional.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Nemirovsky, M. (2002). *O Ensino da Linguagem Escrita*. São Paulo: ARTMED.
- Niza, S., Rosa, C., Niza, I., Santana, I., Soares, J., Martins, M. A., & Neves, M. C. (1998). *Criar o gosto pela escrita. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Paiva, A. C. (2009). *A consciência fonológica e as conceptualizações precoces sobre a escrita na aprendizagem da ortografia*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Pardal, L., & Correira, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social* Porto: Areal Editores
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Pinto, P. F. (1998). *Formação para a diversidade linguística na aula de Português*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PNUD. (2004). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2004 - Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*. Queluz: MENSAGEM.
- Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*. (2005). Lisboa: Ministério da Educação.
- Queiroz, R. (2005). A informação escrita: do manuscrito ao texto virtual. VI Encontro Nacional de Ciência da Informação - Informação, Conhecimento e Sociedade

- Digital. Salvador: Universidade Estatal da Feira de Santana. Retrieved from [http://www.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/a\\_info\\_escrita.pdf](http://www.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/a_info_escrita.pdf).
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gravida.
- Rigatti-Scherer, A. P. (2008). Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita. *Letras de Hoje*, 43, 81-88.
- Rijo, C. (2012). *Abordar as línguas, desenvolver a competência linguística*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, A. (2011). A Evolução da Escrita. *Espaço Académico, Faculdade Capixaba da Serra*, v. 2, nº 3, 98-113.
- Sá, S. (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Silva, I. L. d., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Retrieved from [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/ocepe\\_abril2016.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf)
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). Why Should Linguistic Diversity Be Maintained and Supported in Europe? Some Arguments. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Retrieved from <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Skutnabb-KangasEN.pdf>.
- Tomás, C., Silva, S., & Rodrigues, V. (2007). *Viver com o Planeta de A a Z - Os Sistemas de Escrita na Sensibilização à Diversidade Linguística*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- UNESCO. (2009). *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*. França: Georges Kutukdjian e John Corbett.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio d'Água.

# **Anexos**



***Anexo 1 –  
Planificações e  
recursos das sessões  
de intervenção***

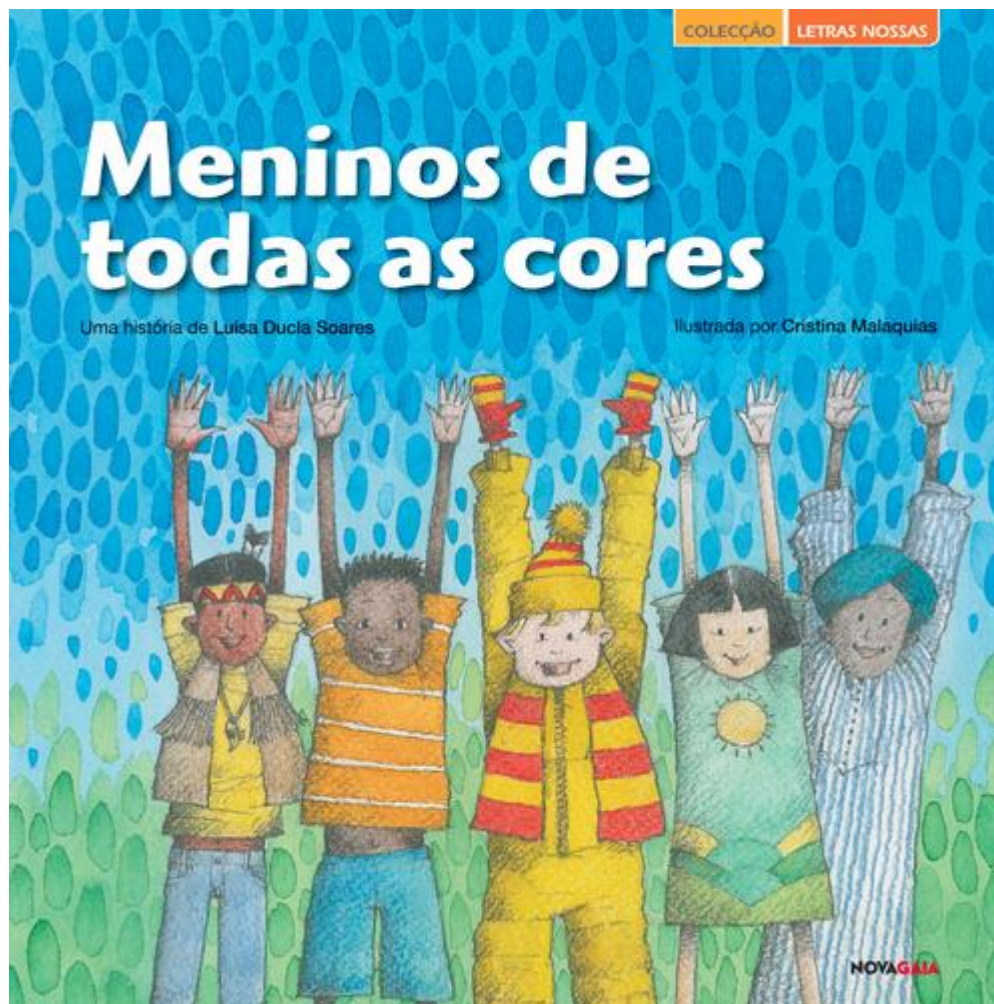
## Plano de aula

Professora cooperante: Fátima Morgado			Professoras estagiárias: Ana Santos e Vânia de Resende	
Professora orientadora da UA: Filomena Martins / Ana Raquel Simões				
Local: EB1 de ****		Nível de ensino: 1º ano do 1º CEB		Data: 18/11/2015
Sumário: Sessão de leitura do livro “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares.				
Sessão I – “Meninos de todas as cores”				Tempo total: 1h30 (9:00 – 10:30)
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias		Recursos
<ul style="list-style-type: none"><li>• Identidade</li><li>• Diversidade étnica, linguística e cultural</li><li>• Planisfério (continentes)</li></ul>	<p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sensibilizar para a diversidade étnica, linguística e cultural</li><li>• Consciencializar para a existência de diferentes continentes, nacionalidades, diferentes línguas e diferentes alfabetos</li><li>• Valorizar a diferença: abertura, aceitação e respeito pelo outro.</li></ul> <p><b>Objetivos curriculares:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ouvir ler textos literários</li></ul>	<p>Criadas as condições necessárias ao bom funcionamento da aula e após o registo da data no quadro, a professora estagiária iniciará a sessão de leitura do livro “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares<sup>15</sup> (anexo 1). Neste sentido, primeiramente, a professora estagiária começará por rever alguns conteúdos relativos ao paratexto (capa, contracapa, lombada, guardas, título, autor, ilustrador, ...), focando a atenção sobretudo na capa e no título (anexo 1). Para tal, a professora estagiária projetará no quadro interativo a capa do livro em questão para proceder à sua análise.</p> <p>Seguidamente, a professora estagiária iniciará a leitura da história “Meninos de todas as cores” de modo audível e expressivo, sem mostrar as ilustrações (anexo 2).</p> <p>Terminada a leitura, é solicitado aos alunos que, com o auxílio de bonecos figurativos das cores mencionadas na história, a recontem (anexo 3).</p> <p>Posto isto, cada par recebe um envelope com elementos figurativos presentes na história, tais como: açúcar, leite, neve, sol, girassol, areia, noite, azeitonas, estradas, fogueira,</p>		<p>Quadro</p> <p>Canetas</p> <p>Quadro interativo</p> <p>Computador</p> <p>Máquina fotográfica</p> <p>Livro</p> <p>Imagem</p> <p>Bonecos figurativos</p> <p>Elementos figurativos</p> <p>Folhas brancas A4</p> <p>Lápis</p> <p>Borracha</p> <p>Lápis de cor</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o essencial dos textos escutados</li> <li>• Reconhecer a sua identidade</li> <li>• Comparar-se com os outros colegas</li> <li>• Ilustrar de forma pessoal</li> <li>• Respeitar regras da interação discursiva</li> <li>• Produzir um discurso oral com correção</li> </ul>	<p>cereja, sangue, terra, troncos de árvores e chocolate (anexo 4). Aqui é esperado que cada aluno escolha um elemento com o qual se identifica e, posteriormente, façam uma ilustração do modo como se vêem.</p> <p>Finalmente, cada aluno apresentará à turma, oralmente, a sua ilustração, dizendo como se veem, com que elementos se identificam e porquê.</p>	
<p><b>Anexos</b></p> <p><b>Anexo 1 – Capa do livro “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares</b></p> <p><b>Anexo 2 – História “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares</b></p> <p><b>Anexo 3 – Bonecos figurativos</b></p> <p><b>Anexo 4 – Elementos figurativos</b></p>			

<sup>15</sup> Soares, L. D. (2010). *Meninos de todas as cores*. Vila Nova de Gaia: Nova Gaia.

**Anexo 1** – Capa do livro “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares





**Anexo 2** – História “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares

***Meninos de todas as cores***

Era uma vez um menino branco, chamado Miguel, que vivia numa terra de meninos brancos e dizia:

*É bom ser branco*

*porque é branco o açúcar, tão doce*

*porque é branco o leite, tão saboroso*

*porque é branca a neve, tão linda.*

Mas certo dia o menino partiu numa grande viagem e chegou a uma terra onde todos os meninos são amarelos. Arranjou uma amiga, chamada Flor de Lótus que, como todos os meninos amarelos, dizia:

*É bom ser amarelo*

*porque é amarelo o sol*

*e amarelo o girassol*

*mais a areia amarela da praia.*

O menino branco meteu-se num barco para continuar a sua viagem e parou numa terra onde todos os meninos são pretos. Fez-se amigo de um pequeno caçador, chamado Lumumba que, com os outros meninos pretos, dizia:

*É bom ser preto*

*como a noite*

*preto como as azeitonas*

*preto como as estradas que nos levam a toda a parte.*

O menino branco entrou depois num avião, que só parou numa terra onde todos os meninos são vermelhos. Escolheu, para brincar aos índios, um menino chamado Pena de Águia. E o menino vermelho dizia:

*É bom ser vermelho*

*da cor das fogueiras*

*da cor das cerejas*

*e da cor do sangue bem encarnado.*

O menino branco foi correndo mundo até uma terra onde todos os meninos são castanhos. Aí fazia corridas de camelo com um menino chamado AliBábá, que dizia:

*É bom ser castanho*

*como a terra do chão*

*os troncos das árvores*

*é tão bom ser castanho como o chocolate.*

Quando o menino voltou à sua terra de meninos brancos, dizia:

*É bom ser branco como o açúcar*

*amarelo como o sol*

*preto como as estradas*

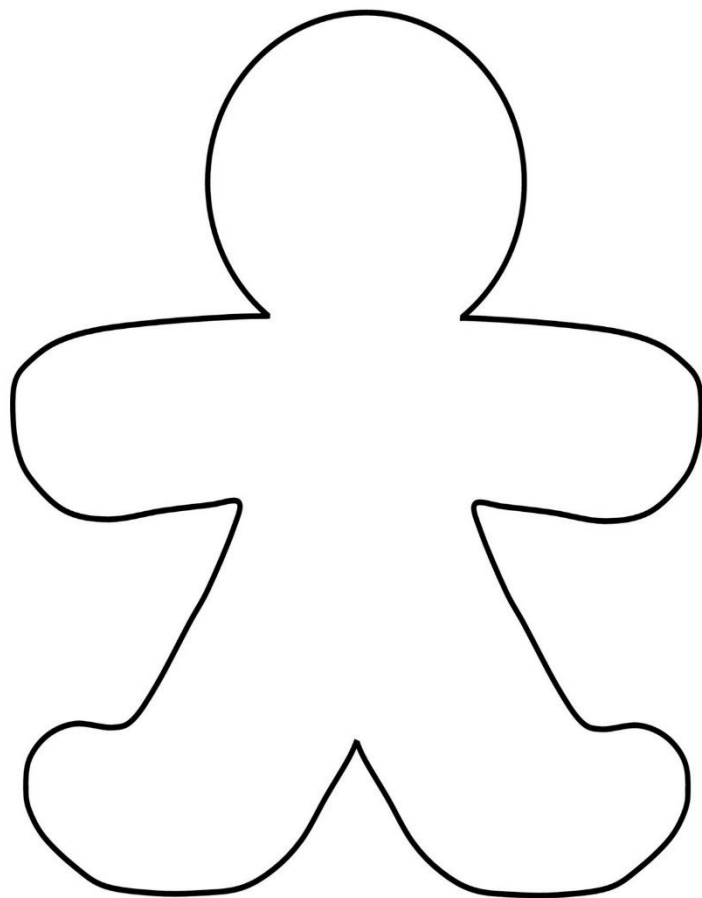
*vermelho como as fogueiras*

*castanho da cor do chocolate.*

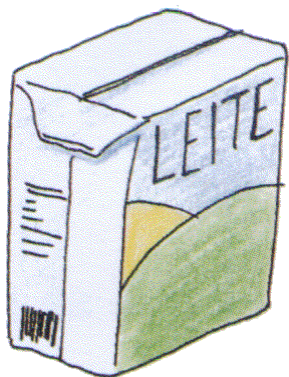
Enquanto, na escola, os meninos brancos pintavam em folhas brancas desenhos de meninos brancos, ele fazia grandes rodas com meninos sorridentes de todas as cores.

*Luísa Ducla Soares*

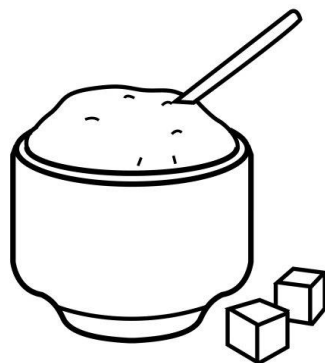
### Anexo 3 – Bonecos figurativos



#### Anexo 4 – Elementos figurativos



*Leite*



*Açúcar*



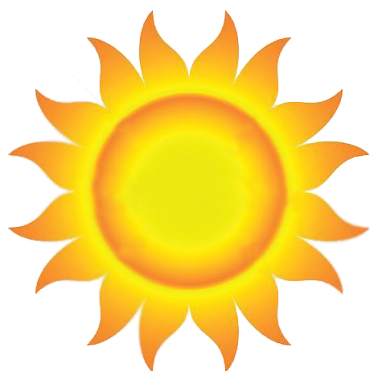
*Farinha*



*Fogo*



*Girassol*



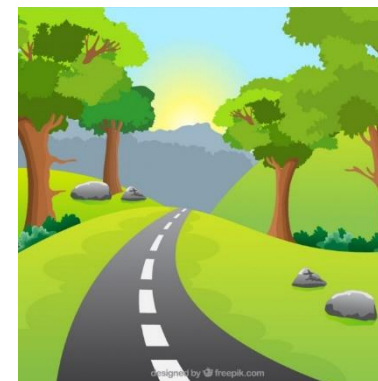
*Sol*



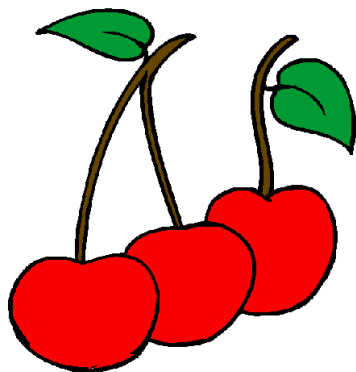
*Areia*



*Azeitonas*



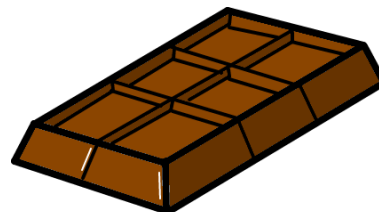
*Estrada*



*Cerejas*



*Sangue*



*Chocolate*



*Terra*



*Tronco*



*Noite*



*Neve*

## Plano de aula

**Professora cooperante:** Fátima Morgado

**Professora orientadora da UA:** Filomena Martins / Ana Raquel Simões

**Professoras estagiárias:** Ana Santos e

Vânia de Resende

**Local:** EB1 de \*\*\*\*

**Nível de ensino:** 1º ano do 1º CEB

**Data:** 25/11/2015

**Sumário:** Sessão de leitura do livro “A menina sem nome” de Sanchez.

**Apresentação dos inquéritos, realizados previamente aos pais, sobre a origem do nome das crianças da turma.**

**Sessão II – “A origem do meu nome”**

**Tempo total:** 1h30

(9:00 – 10:30)

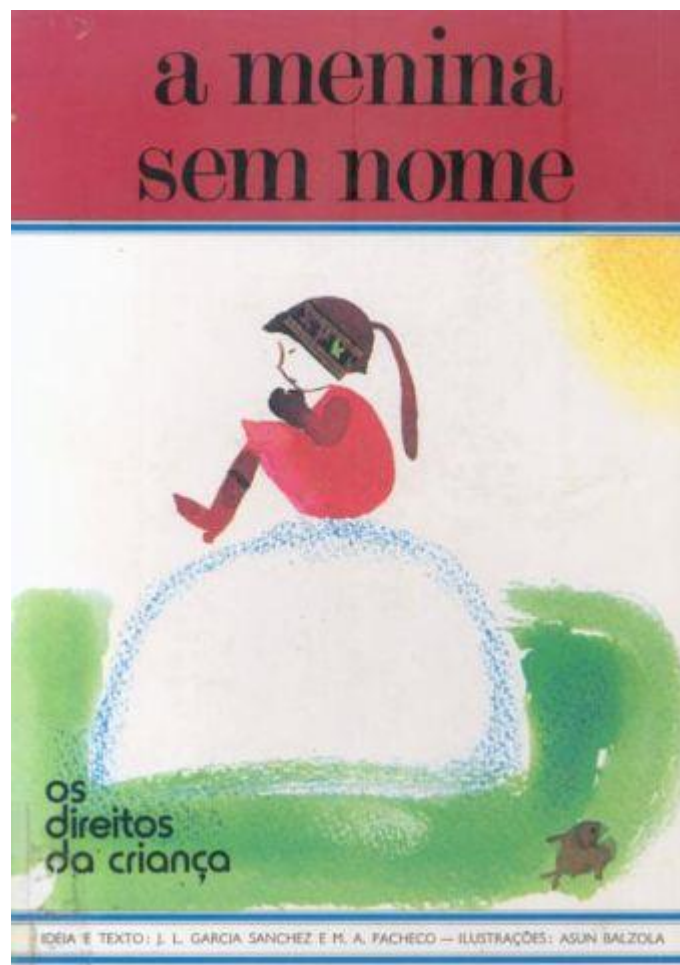
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Diversidade Linguística</b></li> <li><b>Escrita</b></li> </ul>	<p><b>Objetivos específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibilizar para a diversidade linguística</li> <li>Descobrir a sua Identidade</li> <li>Desenvolver o autoconhecimento e a autoestima</li> </ul> <p><b>Objetivos curriculares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ouvir ler textos literários</li> <li>Compreender o essencial dos textos escutados</li> </ul>	<p>Criadas as condições necessárias ao bom funcionamento da aula e após o registo da data no quadro, a professora estagiária iniciará a sessão de leitura do livro “A menina sem nome” de Sanchez<sup>16</sup>. Neste sentido, primeiramente, a professora estagiária começará por rever alguns conteúdos relativos ao paratexto (capa, contracapa, lombada, guardas, título, autor, ilustrador, ...), focando a atenção sobretudo na capa e no título (anexo 1).</p> <p>Seguidamente, a professora estagiária iniciará a leitura da história “A menina sem nome” de modo audível e expressivo e mostrando as ilustrações.</p> <p>Terminada a leitura, é solicitado aos alunos que recontem a história, com o intento de consciencializar para o direito e a importância de termos um nome próprio, apresentando o direito presente na <i>Convenção sobre os direitos da criança</i> de 2004.</p>	<p>Quadro</p> <p>Canetas</p> <p>Máquina fotográfica</p> <p>Livro “A menina sem nome”</p> <p>Inquérito</p> <p>Marcador de livros</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o seu nome e os nomes dos colegas da turma</li> <li>• Respeitar regras da interação discursiva</li> <li>• Produzir um discurso oral com correção</li> </ul>	<p>Posto isto, a professora estagiária apresentará, oralmente, à turma, os inquéritos realizados previamente em casa com o auxílio dos pais (anexo 2 e 3).</p> <p>Seguidamente, a professora estagiária, através de um pequeno diálogo com a turma, consciencializará para a correspondência dos nomes em várias línguas. Para tal, explicará à turma a origem e o significado do nome “Nikita”, bem como a sua correspondência em português, relacionando com a lenda de São Nicolau e o seu relacionamento com a época natalícia. Além disso, dará ainda o exemplo da correspondência dos nomes “João” e “Maria” em quatro línguas, nomeadamente, inglês, francês, espanhol e italiano.</p> <p>Finalmente, será entregue a cada criança um marcador de livros com a origem e o significado do seu nome, bem como o direito do artigo 7 da <i>Convenção sobre os direitos da criança</i> de 2004 (anexo 4).</p>	
<p><b>Anexos</b></p> <p><b>Anexo 1 – Livro “A menina sem nome” de Sanchez</b></p> <p><b>Anexo 2 – Informação para os pais</b></p> <p><b>Anexo 3 – Inquérito aos pais e trabalho de pesquisa</b></p> <p><b>Anexo 4 – Marcador de livros</b></p>			

<sup>16</sup> Sanchez, J. L., & Pacheco, M. A. (1980). *A menina sem nome*. Lisboa: Despertar.



**Anexo 1 – Livro “A menina sem nome”**



## **Anexo 2 – Informação para os pais**

Exm. Encarregado de Educação,

No âmbito das unidades curriculares Prática Pedagógica Supervisionada A2 e Seminário de Investigação Educacional A2, integradas no Metrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, da Universidade de Aveiro, nós, professoras estagiárias, vimos por este meio solicitar o preenchimento deste pequeno questionário. Este tem como objetivo recolher dados fundamentais para a concretização do nosso Projeto/Relatório de Estágio denominado “À procura de mim descubro o mundo”, inserido na temática Diversidade Linguística e Cultural e Desenvolvimento da Comunicação e Expressão.

Gratas pela vossa colaboração!

Com os melhor cumprimentos,

Ana Santos

Vânia de Resende

### Anexo 3 – Inquérito aos pais e trabalho de pesquisa



*A origem do meu nome*

*O meu nome é \_\_\_\_\_*

*Os meus pais escolheram este nome, porque...*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*O meu nome tem origem \_\_\_\_\_*

*Quer dizer \_\_\_\_\_*

#### Anexo 4 – Marcador de livros





Todas as  
crianças têm o  
direito a um  
nome e a uma  
nacionalidade

*Convenção sobre os  
direitos da criança  
2004*



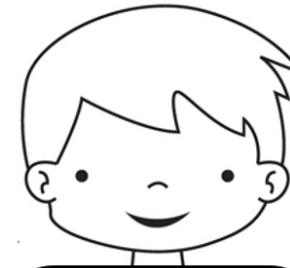
Todas as  
crianças têm o  
direito a um  
nome e a uma  
nacionalidade

*Convenção sobre os  
direitos da criança  
2004*



Todas as  
crianças têm o  
direito a um  
nome e a uma  
nacionalidade

*Convenção sobre os  
direitos da criança  
2004*



Todas as  
crianças têm o  
direito a um  
nome e a uma  
nacionalidade

*Convenção sobre os  
direitos da criança  
2004*



## Beatriz

*“a que traz felicidade”*

Beatriz tem origem no latim *Beatrice*, a partir da palavra *beatus* (abençoado) e que quer dizer “a que traz felicidade”.

## Carolina

*“mulher do povo”*

Carolina é um nome próprio considerado o diminutivo de Carla, feminino de Carlos, que vem do germânico *Karl*, *Karal*, *Kerl*, que significa “homem do povo” e, na variante feminina, “mulher do povo”.

## Maria Inês

*“senhora soberana  
pura”*

Maria vem do hebraico *Myriam*, que significa “senhora soberana”.

Inês surgiu a partir do espanhol *Inez*, uma variação de Agnes, que tem origem no grego *hagnes*, que significa “pura”.

## Sofia

*“a sábia”*

Sofia vem do grego *sophia*, que significa “sabedoria”.



## Afonso

*“apto para ser nobre”*

Afonso tem origem no germânico *Adalfuns*, formado pela união dos elementos *adal*, que significa “nobre” e *fun*s, que quer dizer “pronto” ou “apto”.

## João

*“Deus é cheio de graça”*

João tem origem no hebraico *Yehokhanan*, composto pela união dos elementos *Yah*, que significa “Deus” e *hannah* que quer dizer “graça”.

## Nuno

*“pai”*

Nuno acredita-se que tenha vindo do latim *Nonniu*, associado ao termo *nonnus*, um nome carinhoso utilizado pelas crianças para designar os seus tutores, os que as educavam, por isso pode significar “aio” ou “pai”.

## Mateus

*“dom de Deus”*

Mateus é um nome próprio masculino originado a partir do hebraico *Mattiyyah*, uma redução do nome *Mathathiah*, do latim *Mattaeus*, que significa “dom de Deus”.

## Plano de aula

**Professora cooperante:** Fátima Morgado

**Professora orientadora da UA:** Filomena Martins / Ana Raquel Simões

**Professoras estagiárias:** Ana Santos e

Vânia de Resende

**Local:** EB1 de \*\*\*\*

**Nível de ensino:** 1º ano do 1º CEB

**Data:** 2/12/2015

**Sumário:** Sessão de leitura da história “Os alfabetos”.

Contacto com o alfabeto cirílico em comparação com o alfabeto latino.

Decifração de uma mensagem escrita em alfabeto cirílico.

**Sessão III – “Uma viagem pelo mundo como agentes secretos”**

**Tempo total:** 1h30

(9:00 – 10:30)

Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Diversidade linguística</b></li> <li><b>Alfabetos latino e cirílico</b></li> <li><b>Sistemas de escrita</b></li> <li><b>Escrita</b></li> </ul>	<p><b>Objetivos específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibilizar para diversidade linguística</li> <li>Reconhecer a existência de diferentes sistemas de escrita e alfabetos</li> <li>Contactar com os alfabetos cirílico e latino</li> <li>Sensibilizar para as funções e importância da escrita</li> </ul> <p><b>Objetivos curriculares:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ouvir ler textos literários</li> <li>Compreender o essencial dos textos escutados</li> </ul>	<p>Criadas as condições necessárias ao bom funcionamento da aula e após o registo da data no quadro, a professora estagiária iniciará a sessão de leitura da história “Os alfabetos”<sup>17</sup>. Neste sentido, primeiramente, a professora estagiária começará por fazer um levantamento das ideias prévias dos alunos, no que concerne ao aparecimento e funções da escrita e à existência de diferentes sistemas de escrita e alfabetos (anexo 1 e 2).</p> <p>Seguidamente, a professora estagiária apresentará a história “Os alfabetos” em formato PowerPoint, incluindo imagens e áudio.</p> <p>Terminada a audição da história, será solicitado aos alunos que recontem oralmente a história anteriormente narrada, recorrendo às imagens presentes no PowerPoint.</p> <p>Posto isto, será apresentado aos alunos um cartaz com o alfabeto cirílico e sua correspondência fonética em</p>	<p>Quadro</p> <p>Canetas</p> <p>Computador</p> <p>Quadro interativo</p> <p>Colunas</p> <p>Máquina fotográfica</p> <p>História “Os alfabetos” em formato PowerPoint</p> <p>Cartaz com o alfabeto cirílico e sua correspondência em português</p> <p>Cartões com os nomes em alfabeto cirílico</p>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeitar regras da interação discursiva</li> <li>• Produzir um discurso oral com correção</li> <li>• Perceber que a escrita é uma representação visual da linguagem oral</li> <li>• Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas</li> </ul>	português (anexo 3). Além disso, a professora estagiária entrega a cada aluno um cartão com o seu nome escrito em alfabeto cirílico e solicita aos alunos que, em pares, decifrem o que contem cada cartão (anexo 4).	
<b>Anexos</b> <b>Anexo 1 – História “Os Alfabetos”</b> <b>Anexo 2 – Suporte PowerPoint da história “Os Alfabetos”</b> <b>Anexo 3 – Alfabeto cirílico</b> <b>Anexo 4 – Cartões com os nomes escritos em alfabeto cirílico</b>			

<sup>17</sup> Antunes, P., Dias, C., & Sá, S. (2007). Vem conhecer... a minha língua e os alfabetos . Em A. I. Andrade, & F. Martins, *Cadernos do LALE, Série Propostas*, nº3. *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIDTFF.

## Anexo 1 – História “Os Alfabetos”

### História Os Alfabetos

Era uma vez um professor que queria mostrar aos seus alunos porque é que diferentes povos escreviam de diferentes maneiras! Mas não sabia como havia de fazer! Pensou muito, até que se lembrou de ir falar com o Sr. Cientista, que tinha inventado uma máquina do tempo.



O Sr. Cientista explicou ao professor como funcionava a máquina.

Ele entrou nela, fechou os olhos, e quando os abriu... estava numa gruta escura e húmida. Esfregou os olhos e viu ao longe um homem com barbas e cabelo comprido a desenhar um animal na pedra. O homem fazia estes desenhos porque ainda ninguém tinha criado uma outra forma de representar as palavras.

O professor voltou a entrar na máquina do tempo e foi parar a uma terra que se chamava Síria. Foi nesta terra que alguém representou, pela primeira vez, as palavras através de um conjunto de letras, a que se chamou alfabeto.

A máquina do tempo, de seguida, levou o professor até um outro sítio. Este era um lugar muito bonito, com muitas flores e chamava-se Fenícia. O alfabeto fenício tinha 22 letras, todas consoantes, e as vogais eram representados por pontos.

Logo a seguir, o professor viajou na máquina do tempo até à Grécia, um país cheio de lindos monumentos. Lá descobriu que os Gregos juntaram as vogais ao alfabeto fenício, inventando o alfabeto grego que tinha 24 letras. Descobriu também que a palavra “alfabeto” é formada pelos nomes das duas primeiras letras gregas, Alfa e Beta.

O professor pensava que iria voltar à sua terra quando a máquina do tempo o levou ainda a mais um país, a Itália, que tem a forma de uma bota. Lá descobriu que há muitos anos, um sábio povo, os Etruscos levaram para lá o alfabeto grego que, com algumas alterações, passou a ser conhecido por alfabeto latino.

O professor abriu muito os olhos e começou a reconhecer algumas letras como o “a”, o “p”, o “i”, o “t” e percebeu que era o nosso alfabeto!



Então a máquina do tempo levou o professor outra vez para o laboratório do Sr. Cientista. O professor contou-lhe todas as novidades e disse ao Sr. Cientista que não acreditava que, com tantos povos no Mundo, só existisse um único alfabeto para todos.

O Sr. Cientista apresentou ao professor uma nova máquina, a máquina dos países. Através dela poderia viajar pelo Mundo todo e ver se existiam mais alfabetos ou escritas diferentes!

O professor entrou na máquina que tinha uma grande porta. E quando a abriu foi um espanto! Entrou numa casa, onde as pessoas comiam arroz com pauzinhos, apercebendo-se que estava na China. Em frente a ele estava uma família a almoçar. Após a refeição, o pai foi ajudar o seu filho a fazer os trabalhos de casa e o professor seguiu-os com atenção. Foi aí que, admirado, viu que, no caderno do menino, estava uma escrita diferente do alfabeto latino. Eureka! Era a escrita chinesa! Cada símbolo representava uma ideia e não existiam letras.



Depois de ter descoberto uma nova forma de escrever, a máquina dos países levou o professor até outro continente, a um país muito frio, chamado Rússia. As pessoas desta terra utilizavam um outro alfabeto, um pouco parecido com o dos gregos, mas com algumas alterações. A este alfabeto ele chamou alfabeto cirílico.

Depois de mais uma descoberta, o professor fez mais uma viagem na sua máquina. Quando a máquina dos países abriu a porta, o professor começou a sentir muito calor e a ver as pessoas a andarem em cima de camelos. Percebeu logo que estava na Arábia.

Ao entrar numa escola, reparou que os meninos liam e escreviam as palavras ao contrário de nós, começando da direita para a esquerda. Descobriu ainda que o alfabeto árabe só tinha consoantes e que os pontos que estavam sobre as consoantes representavam as vogais.

A próxima paragem foi na terra onde Jesus nasceu, em Belém. Reparou numa senhora que estava a escrever uma carta. Ao observá-la com atenção, o professor descobriu que ela estava a ler da direita para a esquerda, como no alfabeto árabe. Também só existiam consoantes, mas as vogais eram os traços e pontos que ficavam debaixo da linha. A este alfabeto deu o nome de alfabeto hebraico.

Muito radiante com as viagens que tinha feito, regressou ao laboratório do Sr. Cientista, contou-lhe tudo o que havia descoberto e agradeceu-lhe a ajuda.



O professor foi muito contente contar aos seus alunos tudo o que tinha aprendido. Assim, eles compreenderam que nem todos povos escrevem com o mesmo alfabeto. Enquanto na China as pessoas escrevem através de símbolos que representam palavras, em Itália utiliza-se o alfabeto latino, onde os sons das palavras são representados por letras (vogais e consoantes). Enquanto uns escrevem da esquerda para a direita, outros escrevem da direita para a esquerda.

Mas a maior descoberta desse dia, foi que todas as formas de escrever são importantes e, por isso, devem ser valorizadas.

## Anexo 2 – Suporte PowerPoint da história “Os Alfabetos”



Imagem 1 - Diapositivo 1



Imagem 2 - Diapositivo 2



Imagem 3 - Diapositivo 3

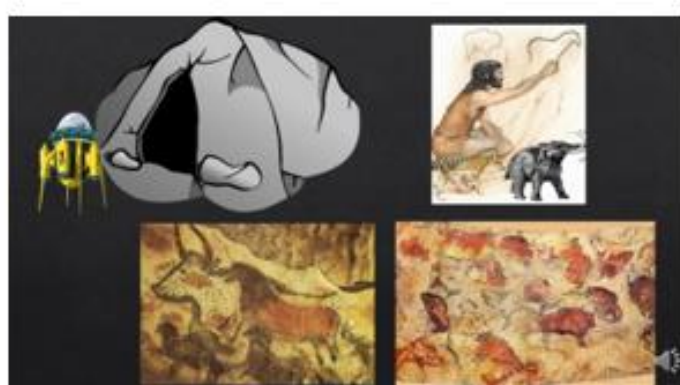


Imagem 4 - Diapositivo 4



Imagem 5 - Diapositivo 5



Imagem 6 - Diapositivo 6





Imagem 7 - Diapositivo 7

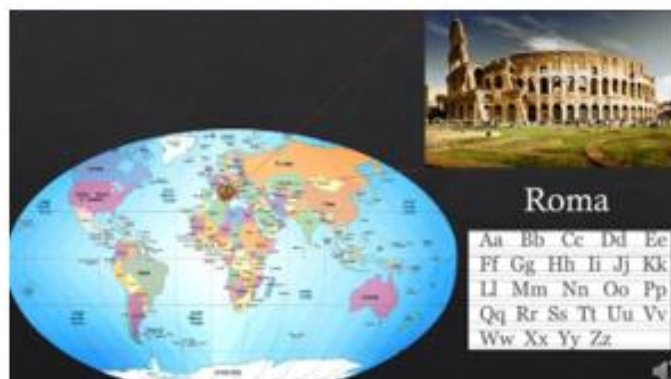


Imagem 8 - Diapositivo 8



Imagem 9 - Diapositivo 9



Imagem 10 - Diapositivo 10



Imagem 11 - Diapositivo 11



Imagem 12 - Diapositivo 12

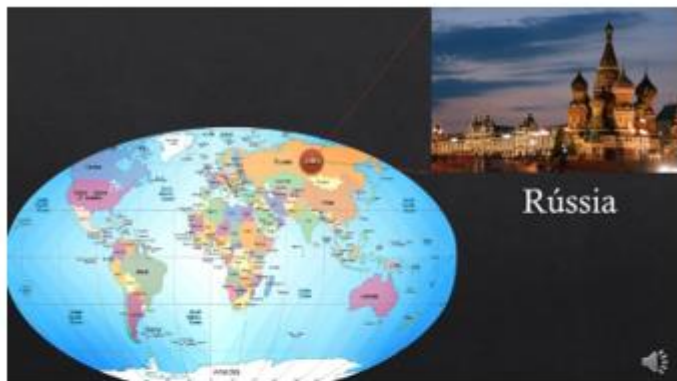


Imagem 13 - Diapositivo 13



Imagem 14 - Diapositivo 14



Imagem 15 - Diapositivo 15



Imagem 16 - Diapositivo 16



Imagem 17 - Diapositivo 17



Imagem 18 - Diapositivo 18

Figura 1



Imagem 19 - Diapositivo 19



Imagem 20 - Diapositivo 20

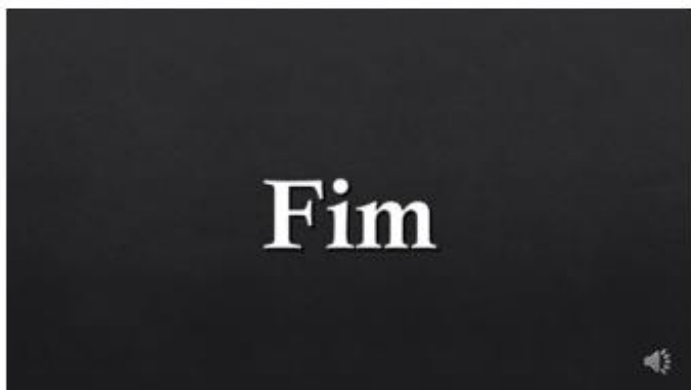


Imagem 21 - Diapositivo 21



Anexo 3 – Alfabeto cirílico

# Alfabeto Cirílico

Maiúscula	Minúscula	Sons equivalente em português
А	а	A
Б	б	B
В	в	V
Г	г	G
Д	д	D
Е	е	é, ê, iê
Ё	ё	ô, iô
Ж	ж	J
З	з	Z
И	и	I
К	к	C
Л	л	L
М	м	M
Н	н	N
О	о	Ô
П	п	P
Р	р	R
С	с	S
Т	т	T
У	у	U
Ф	ф	F
Ц	ц	Ts
Ч	ч	Tch
Щ	щ	ch “brando”, como o “s” (e “ç”, “ch” etc.) no nordeste de Portugal
Я	я	lá

**Anexo 4** – Cartões com os nomes em alfabeto cirílico

Адриана	Афонсу	Ана Суфия
Андре	Биатрищ	Карулина
Раниел	Яра	Нуну

## Plano de aula

**Professora cooperante:** Fátima Morgado

**Professora orientadora da UA:** Filomena Martins / Ana Raquel Simões

**Professoras estagiárias:** Ana Santos e

Vânia de Resende

**Local:** EB1 de \*\*\*\*

**Nível de ensino:** 1º ano do 1º CEB

**Data:** 7/12/2015

**Sumário:** Construção da biografia linguística.

### Sessão IV – “A minha biografia linguística”

**Tempo total:** 1h30  
(11:00 – 12:30)

Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Diversidade linguística</li> <li>Biografia linguística</li> <li>Identidade</li> <li>Escrita</li> </ul>	<p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibilizar para diversidade linguística</li> <li>Descobrir a sua Identidade (nome, nacionalidade, idade, língua, ...)</li> </ul> <p><b>Objetivos curriculares:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber que a escrita é uma representação visual da linguagem oral</li> <li>Respeitar a direccionalidade da escrita</li> <li>Usar adequadamente os instrumentos de escrita</li> <li>Escrever legivelmente, em diferentes suportes, com</li> </ul>	<p>Criadas as condições necessárias ao bom funcionamento da aula e após o registo da data no quadro, a professora estagiária, através de um pequeno diálogo com a turma, recorda alguns aspetos das sessões anteriores.</p> <p>Posto isto, a professora estagiária apresenta e lê de modo audível a Biografia Linguística da Beatriz (anexo 1).</p> <p>Terminada a leitura, é dada a oportunidade aos alunos de partilharem algumas viagens ou contacto com outras línguas, bem como algumas palavras que saibam pronunciar noutras línguas.</p> <p>Neste seguimento, a professora estagiária distribui as fichas da Biografia Linguística e solicita aos alunos que, com a sua orientação e auxílio, a preencham.</p>	<p>Quadro</p> <p>Canetas</p> <p>Computador</p> <p>Quadro interativo</p> <p>Máquina fotográfica</p> <p>Biografia Linguística modelo</p> <p>Biografia linguística individual</p> <p>Lápis</p> <p>Borracha</p> <p>Lápis de cor</p>



- |  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>correção (orto)gráfica e gerindo corretamente o espaço da página: palavras e frases de acordo com um modelo</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Narrar situações vividas</li></ul> |  |  |
|--|---|--|--|

**Anexos**

**Anexo 1 – Biografia Linguística modelo**

**Anexo 2 – Biografia linguística individual**



## Anexo 1 – Biografia Linguística modelo



Olá, chamo-me Beatriz e este é o meu irmão Arturo. Tenho dez anos. Nasci em Moscovo, capital da Rússia, mas a minha família é natural de Cuba. Agora vivemos em Portugal. Antes de vir para Aveiro, vivi na Rússia. Com os meus pais, falo espanhol e português, na escola falo só português. Dantes, com o meu irmão, só falava russo; agora percebo russo, mas já não sou capaz de falar essa língua. Quando estou com os meus avós e com o meu tio falamos espanhol. O meu irmão também fala bem inglês, porque esteve nos Estados Unidos, de férias com os meus primos de Miami; além disso aprende inglês na escola. É o português que aprendo a ler e a escrever na escola, mas este ano também vou ter aulas de inglês. O Arturo, que está no 7ºano, começou a aprender francês.

## Anexo 2 – Biografia linguística individual

*À minha Biografia Linguística*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*À minha língua materna é*

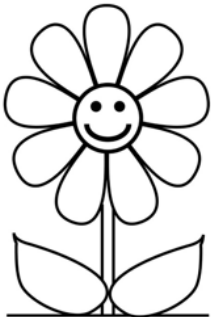
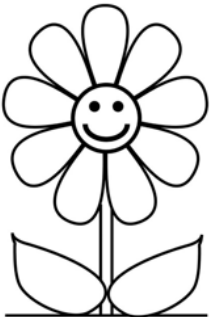
\_\_\_\_\_

*À \_\_\_\_\_ minha nacionalidade é*

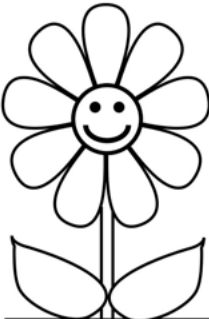
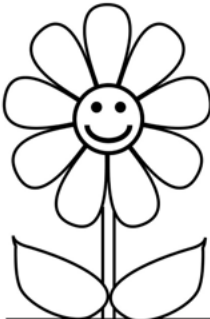
\_\_\_\_\_

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo: As línguas que percebo:

As línguas de que já ouvi falar: As línguas que gostaria de aprender:

Legenda das cores:

## Plano de aula

**Professora cooperante:** Fátima Morgado

Professoras estagiárias: Ana Santos e Vânia de Resende

**Professora orientadora da UA:** Filomena Martins / Ana Raquel Simões

**Local:** EB1 de \*\*\*\*

Nível de ensino: 1º ano do 1º CEB

Data: 9/12/2015

**Sumário:** Realização do peddy-paper “À procura das línguas no meu bairro”

### Sessão V – “À procura das línguas no meu bairro”

Tempo total: 2h  
(14h-16h)

Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Diversidade Linguística</li> <li>Paisagem linguística</li> <li>Leitura</li> <li>Escrita</li> <li>Orientação espacial</li> <li>Lateralidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural</li> <li>Consciencializar para a existência diferentes línguas e diferentes sistemas de escrita no meio em que nos encontramos.</li> </ul>	<p>- Criadas as condições necessárias ao bom funcionamento da atividade, os alunos serão divididos em dois grupos. Assim, de modo alternado, enquanto um grupo realiza exercícios de matemática na sala de aula, o outro irá realizar o peddy-paper pelo Bairro de Santiago.</p>	<p>Máquina fotográfica Mapa Pista Lápis Folhas de registo</p>

### Anexos

**Anexo 1** – Pistas

**Anexo 2** – Mapa

**Anexo 3** – Folhas de registo

## Anexo 1 – Pistas

1. Para as línguas alcançar, até ao ginásio terás que andar.
2. Na rua vais andar, para os sinais de trânsito vais ter que olhar. (aqui damos uma folha por grupo)
3. Com atenção estarás e no teu bairro várias línguas encontrarás!
4. Para a escola irás voltar e as línguas que viste registar!



## Anexo 2 – Mapa



**Anexo 3** – Folhas de registo

Que línguas encontraste durante este percurso? Regista uma ou duas palavras que encontraste nessas línguas.

Línguas	Exemplo 1	Exemplo 2	Exemplo 3
Português			
Inglês			
Francês			
Russo			
Espanhol			

Sinais de trânsito	Observei este sinal....	Quantas vezes?
		
		
		
		
		
		
		
		
		
		



# ***Anexo 2 – Guiões das sessões de intervenção***

## Guião da Sessão 1:

### *“Meninos de todas as cores”*

#### Sessão de leitura “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares

Para iniciar a sessão de leitura “Meninos de todas as cores”, a professora estagiária começará por rever alguns conteúdos relativos ao paratexto (capa, contracapa, lombada, guardas, título, autor e ilustrador), focando sobretudo a capa e o título. Assim, a professora estagiária apresentará a capa do livro passando-a por todos os lugares, bem como projetando no quadro interativo, de modo a que os alunos possam observá-la, analisá-la e responder às seguintes questões:

- Quantas palavras tem o título? Vamos contá-las todos juntos.

- Que palavras reconhecem?

- O que estará então escrito no título? O que quererão dizer as palavras que não conhecemos?

Após os alunos reconhecerem a palavra “menino”, será solicitado ao Mateus ou à Sofia (alunos que já sabem ler) que leiam o título.

- Vamos olhar para a capa de novo. Quantos meninos veem? Porque será que são 5 meninos? Como são estes meninos? Que relação há entre o título e a ilustração?

- Vamos descobrir...

Nesta altura, a professora estagiária procede à leitura da história “Meninos de todas as cores” em voz alta e de forma expressiva, sem mostrar as ilustrações.

Seguidamente, realizar-se-á o reconto da história. Para isto, a professora estagiária apresenta 5 meninos em cartolina: o branco, o amarelo, o preto, o vermelho e o castanho respetivamente, enquanto os alunos recontam, oralmente, a história anteriormente narrada. É esperado que os intervenientes, ao longo do reconto, identifiquem os objetos associados a cada cor, por exemplo, boneco vermelho associado ao sangue, às fogueiras e às cerejas.

Assim, a professora estagiária tem o ponto de partida para consciencializar para a diversidade étnica, cultural e linguística:

- Como verificámos na nossa história o Miguel viajou pelo mundo. E o que é encontrou? [amigos, meninos de todas as cores]



- No mundo existem meninos de várias cores, de várias etnias, com línguas e costumes diferentes. O que são etnias? Quem sabe?

- Etnia é uma comunidade, ou seja, um conjunto de pessoas com a mesma cultura, a mesma língua e as mesmas tradições.

- O que vemos nesta história é que estes meninos têm diferentes culturas e vivem em partes diferentes do mundo e isso é visível pelas roupas que usam e por se identificarem com objetos diferentes.

Neste momento, a professora estagiária mostra novamente as ilustrações do livro.

- Por serem todos diferentes, estes meninos também se identificam com objetos diferentes.

Terminada esta abordagem, cada par recebe um envelope, que contém um conjunto de elementos figurativos presentes na história, tais como: açúcar, leite, neve, sol, girassol, areia, noite, azeitonas, estradas, fogueira, cereja, sangue, terra, troncos de árvores e chocolate. Aqui, cada aluno, juntamente com o seu par, deve chegar a um acordo e escolher um elemento com o qual se identifica. De salientar, que os dois alunos do par não podem escolher o mesmo elemento.

Após a esta escolha, serão distribuídas, pela professora estagiária, folhas brancas, onde os alunos devem colar o elemento figurativo selecionado, escrever a frase “Sou um(a) menino(a)” e fazer um autorretrato.

Para concluir a sessão os alunos devem apresentar à turma, oralmente, a sua ilustração dizendo como se veem, com que elementos se identificam e porquê.

## Guião da Sessão 2:

### *“A origem do meu nome”*

#### Sessão de leitura “A menina sem nome” de Sanchez

Primeiramente, é recordado o que foi abordado na sessão anterior, com o intuito de interligar com a presente sessão. Deste modo, a professora estagiária fará questões como:

- Qual era a mensagem da história “Meninos de todas as cores”? O que nos dizia?
- E aqui na turma temos todos as mesmas características físicas e gostos?

- Todos os meninos têm características físicas e gostos diferentes, ou seja, cada menino tem uma identidade. O que é a Identidade? Quem sabe? [A identidade é um conjunto de características que identificam uma pessoa, tornando-a única e diferente de todas as outras, como por exemplo, o nome, a data de nascimento, o género, a impressão digital, a altura, a filiação (nome dos pais)...]

- Temos todos o mesmo nome?
- Como é composto o nosso nome? (nome próprio e apelidos)
- Porque temos nomes diferentes?

Para iniciar a sessão de leitura “A menina sem nome” serão analisados alguns aspetos relativos ao paratexto (capa, contracapa, lombada, guardas, título, autor e ilustrador), focando sobretudo a capa e o título. Neste sentido, serão colocadas questões como:

- O que vemos na capa?
- Quantas palavras tem o título? Vamos contá-las todos juntos.
- O que estará escrito no título?
- Porque será que a menina não tem nome?
- Será importante termos um nome? Porquê?
- Todos teremos direito a ter um nome?
- Vamos descobrir...



Nesta altura, a professora estagiária procede à leitura da história “A menina sem nome” em voz alta, de forma expressiva e mostrando as ilustrações.

Seguidamente, será solicitado aos alunos que recontem oralmente a história anteriormente narrada, com o intento de consciencializar para o direito e a importância de termos um nome próprio.

- Será que todos temos direito a ter um nome? [Segundo a *Convenção sobre os direitos da criança* de 2004 as crianças após o nascimento têm, desde logo, o direito a um nome e o adquirir uma nacionalidade.]

- Porque é importante termos um nome?

- Quais são os vossos nomes?

- Porque terão esse nome?

- Alguma vez já tinham perguntado aos vossos pais?

- Quem é que escolheu o vosso nome?

Neste momento, serão apresentados os inquéritos e o trabalho de pesquisa realizado previamente em casa com o auxílio dos pais. Para tal, a professora estagiária lê à turma o trabalho de cada menino.

- Como sabem o A10 é um menino de nacionalidade russa, por isso é que tem um nome que nos parece estranho. Mas no fundo não é assim tão diferente dos nossos nomes. Nikita tem origem grega e significa “o que conduz o povo à vitória”, tal como o nome Nicolau.

- Sabem quem foi S. Nicolau? [Segundo uma lenda S. Nicolau salvou a sua filha de casar com um comerciante muito pobre atirando um saco de ouro e prata pela janela da casa do comerciante que caiu junto da lareira, perto de umas meias que estavam a secar.]

- Esta lenda não vos faz lembrar outra personagem? [Foi através desta lenda que surgiu a ideia do Pai Natal. É por isso que dizemos que o Pai Natal entra nas nossas casas pela lareira e coloca as prendas nos nossos sapatinhos.]

- Serão os nomes iguais em todos os países e em todas as línguas? [Na verdade, os nomes têm pequenas variações nas diferentes línguas, vejamos os exemplos:

John (Inglês)

Juan (Espanhol)

Jean (Francês)

Giovanni (Italiano)

Mary (Inglês)

María (Espanhol)

Marie (Francês)

Maria (Italiano)]

Para concluir a sessão será entregue um marcador de livros a cada criança com o seu nome próprio e a sua origem.

## Guião da Sessão 3:

### *“Uma viagem pelo mundo como agentes secretos”*

#### Sessão de leitura “Os alfabetos”

Antes de iniciar a audição da história, com o intuito de verificar quais os seus conhecimentos prévios e representações sobre a escrita, faremos, às crianças, as seguintes questões:

- Os meninos estão a aprender a ler e a escrever. Já aprenderam a escrever muitas palavras. Como é que vocês acham que apareceu a escrita? As pessoas desde sempre escreveram/souberam escrever?

- Acham que todas as pessoas escrevem da mesma forma? [ver a diferença entre dimensão gráfica e caligráfica e entre alfabetos e sistemas de escrita, relativamente ao que as crianças veem na rua ou na televisão]

- Escreve-se da mesma forma em todos os países?

- A escrita é importante? Porquê? Para que serve a escrita?

- Vamos descobrir...

Nesta altura, a professora estagiária apresenta a história “Os alfabetos” em formato PowerPoint, incluindo imagens e áudio. Caso o texto suscite dúvidas, a professora estagiária poderá parar a projeção.

Seguidamente, será solicitado aos alunos que recontem oralmente a história anteriormente narrada, recorrendo às imagens presentes no PowerPoint.

- O que é que o professor queria fazer? No que pensou? Com quem foi falar? Porquê?

- O que mostrou o cientista?

- Onde parou a máquina do tempo? O que viu o professor? O que pintava o homem? Já alguma vez viram estas pinturas rupestres [pinturas feitas na pedra]? Onde?

- Qual foi a segunda paragem da máquina do tempo? Já ouviram falar neste país? O que tem acontecido recentemente neste país? Qual foi a invenção?

- Qual foi a terceira paragem da máquina do tempo? Como era o alfabeto fenício?

- Qual foi a quarta paragem da máquina do tempo? O que descobriu o professor?

- Qual foi a quinta paragem da máquina do tempo? O que reconheceu o professor?

- A máquina voltou ao laboratório... Qual era a dúvida do professor? O que lhe mostrou, então, o cientista?

- Onde entrou o professor? O que viu? Em que país estava? Como escrevia o menino?

- Qual foi o segundo país onde parou a máquina? Qual o alfabeto utilizado por este povo?

- Qual foi o terceiro país onde parou a máquina? O que viu o professor? Como escreviam os meninos? Como era o alfabeto deste povo?

- Qual foi a próxima paragem? Quem nasceu nesta terra? Como escrevia a senhora?

- O professor regressou de novo ao laboratório do senhor cientista.... Qual foi a maior descoberta do professor?

- Depois de ouvirem a história e relativamente às questões que vos coloquei no início da aula, acham agora que escreveu-se sempre da mesma maneira?

- Escreve-se da mesma forma em todos os países? Que países não usam o nosso alfabeto (latino)?

Posto isto, será apresentado, aos alunos, um cartaz com o alfabeto cirílico e a sua correspondência fonética em português. Seguidamente, a título de exemplo, escreve, no quadro, a palavra “nave” no alfabeto latino e a sua correspondência no alfabeto cirílico.

Posteriormente, a professora estagiária entrega a cada aluno um cartão com o seu nome escrito em alfabeto cirílico e solicita aos alunos que, em pares, decifrem o que contem cada cartão.

## Guião da Sessão 4:

### *“A Minha Biografia Linguística”*

Para iniciar a sessão será fomentado um pequeno diálogo pela professora estagiária:

- Vamos recapitular as sessões anteriores. No livro “Meninos de todas as cores” reparamos que o Miguel viajou por vários continentes e conheceu meninos bastante diferentes, até falavam línguas diferentes. Semana passada também viajámos e vimos que existem vários países que além de se falar línguas diferentes, também existem vários alfabetos, como o caso da China ou da Rússia.

O Nikita quando estava na Rússia começou a falar russo e não português, ele vivia na Rússia, os pais falam russo... Até que chegou a Portugal com 4 anos e foi aprendendo português.

Há muitas pessoas que aprendem novas línguas após as suas viagens, ou na escola, ou a ver filmes e músicas.

Vamos ver o exemplo de uma menina: (mostrar a Biografia Linguística da Beatriz).

Neste momento, será dada oportunidade aos alunos para partilharem algumas viagens ou contacto com outras línguas e que palavras sabem em outras línguas

Desta forma, a professora estagiária distribui as fichas da Biografia Linguística e ajuda os alunos a preenchê-la.

## Guião da Sessão 5:

### *“À procura das línguas no meu bairro”*

#### **Pistas:**

1. Para as línguas alcançar, até ao ginásio terás que andar.
  2. Na rua vais andar, para os sinais de trânsito vais ter que olhar.
  3. Com atenção estarás e no teu bairro várias línguas encontrarás!
  4. Para a escola irás voltar e as línguas que viste registar!
- Explicar aos alunos que iremos realizar um peddy-paper e que, para tal, terão de seguir as pistas
  - Chamar o primeiro grupo
  - Ler a primeira pista (“Para as línguas alcançar, até ao ginásio terás que andar.”)
  - Dirigir as crianças até ao ginásio em silêncio
  - Chegadas ao ginásio as crianças devem procurar a segunda pista (“Na rua vais andar, para os sinais de trânsito vais ter que olhar”)
  - Neste momento, dirigimo-nos para o portão da escola. Antes de sair devemos alertar as crianças para os perigos da rua, bem como para prestarem atenção a tudo o que as rodeia.
  - O próximo ponto de paragem é no sinal de STOP ao lado da escola. Nesta altura, perguntamos às crianças se reconhecem aquele sinal e o que é que ele significa.
  - Posto isto, solicitamos a travessar nas passadeiras em direção ao Restaurante/churrascaria. Observar os sinais que estão em redor e perguntar o seu significado. Aqui será entregue a terceira pista (“Com atenção estarás e no teu bairro várias línguas encontrarás!”).
  - Neste percurso chegaremos ao estabelecimento “Dirty dog” (cão sujo ou cão maroto).
  - Alguns passos depois encontramos a “Loja Russa”. Avisamos o grupo de crianças que vamos entrar e observar tudo com atenção, sem tocar em nada. Posto isto, é dada a quarta e última pista (“Para a escola irás voltar e as línguas que viste registar!”).
  - No entanto, ao passar por uma grafitti explicaremos que é uma arte urbana, muitas vezes usada como linguagem, isto é, forma de protesto contra as desigualdades sociais.
  - Voltamos para a escola e as crianças devem registar o que línguas viram/identificaram durante a saída.

- Quando os dois grupos tiverem terminado os registos devem apresentá-los à restante turma.

## Guião da Sessão 6:

*“Descobri(me)?!”*

### Inquérito por entrevista

- O que achaste do projeto “À procura de mim descubro o mundo?”
- O que mais gostaste de fazer? E de aprender?
- Lembras-te da história “Meninos de todas as cores”? Para te identificares escolheste um elemento. Continuarias com o mesmo elemento ou mudarias? Porquê?
- Descobriste alguma coisa sobre ti e que antes desconhecias?
- Quais são as tuas principais características? O que gostas mais em ti? E o que gostas menos? O que mudarias em ti?
- Será importante termos um nome? Porquê?
- Para que serve a escrita?
- Porque é importante a escrita?
- Todas as pessoas escrevem da mesma forma?
- Escreve-se da mesma forma em todos os países?
- Que língua(s) conheceste com este projeto? Que línguas gostarias de aprender?
- Que línguas estão pressentes no nosso bairro?
- Que outras atividades gostarias de fazer relacionadas com o projeto?
- Se fosses cientista das línguas, dos nomes e/ou dos países o que gostarias de descobrir?



***Anexo 3 – Trabalhos  
elaborados pelas  
crianças nas sessões  
de intervenção***

### 3.1 Sessão I – Meninos de todas as cores: Autorretratos

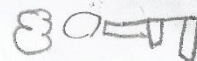


Autorretrato 1 (AR1)



18/11/2015

Sou um(a) menina(a)



Autorretrato 4 (AR4)

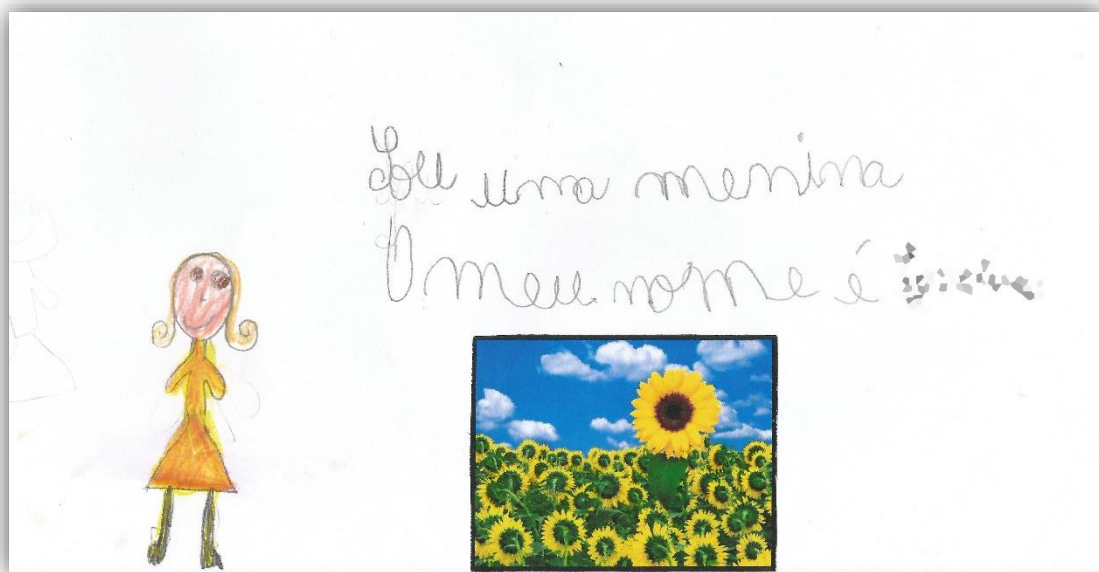
18/11/2015

Sou uma menina

O meu nome é



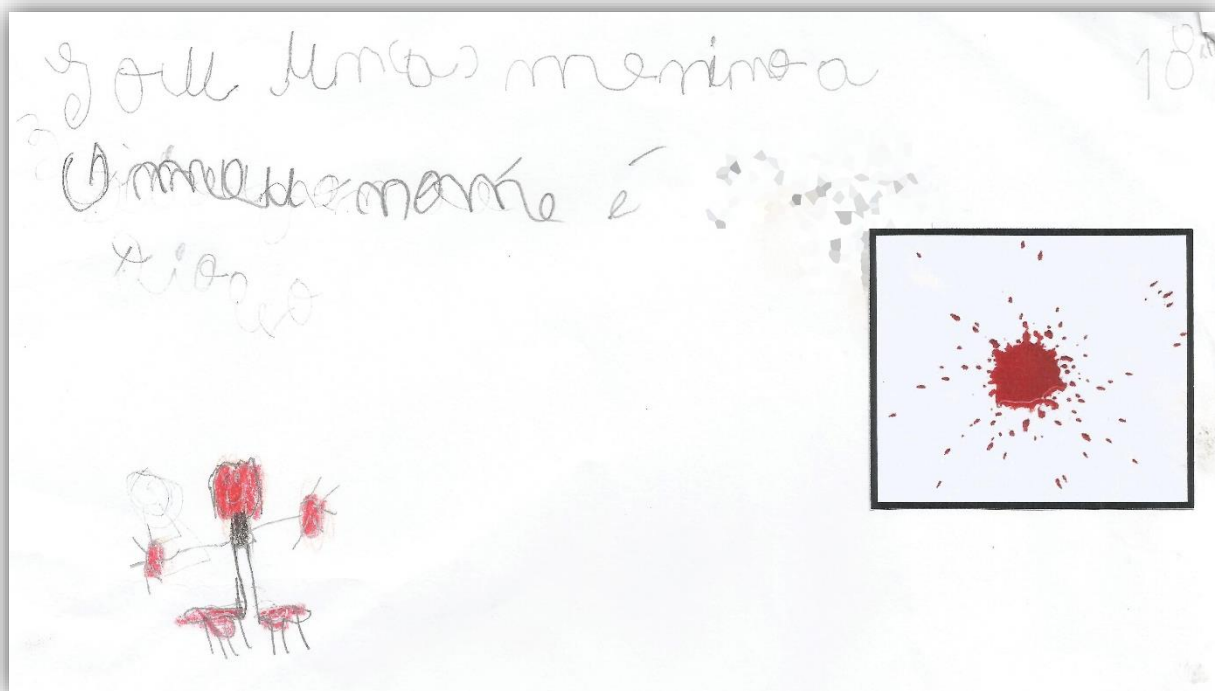
Autorretrato 5 (AR5)



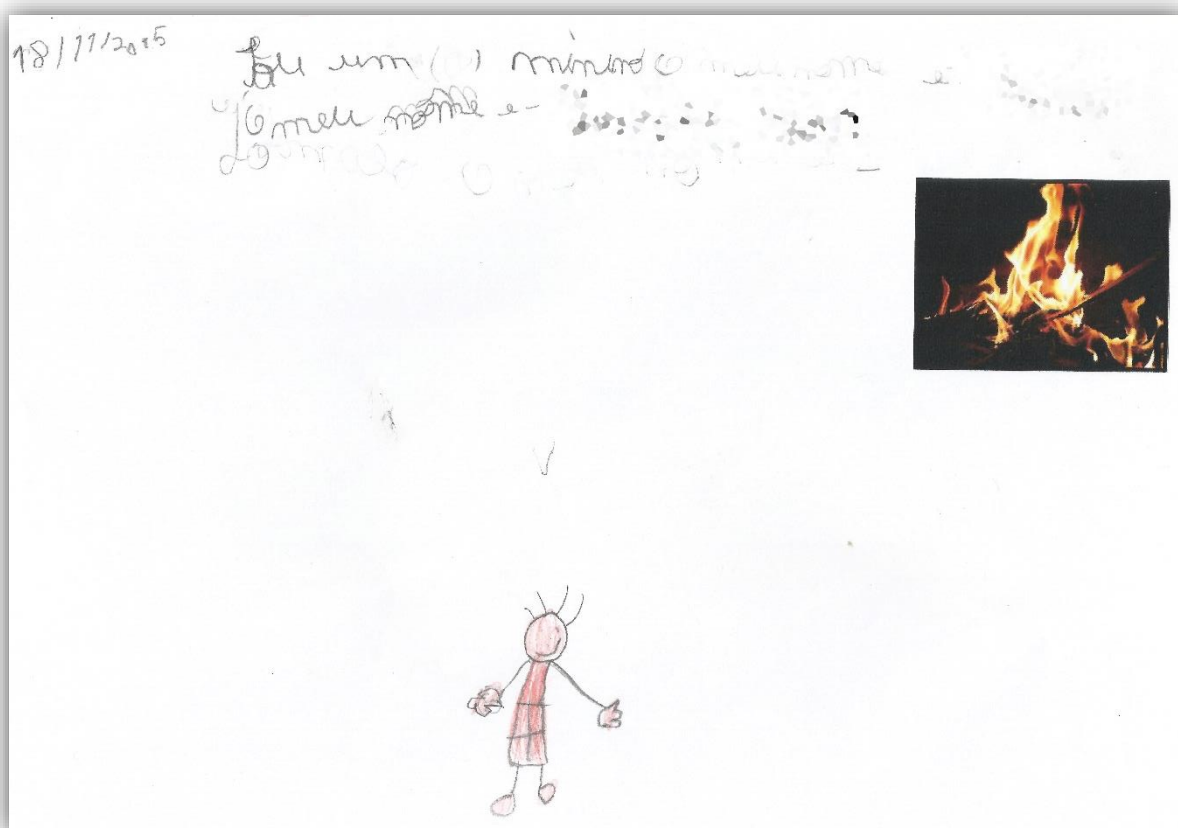
Autorretrato 6 (AR6)



Autorretrato 7 (AR7)

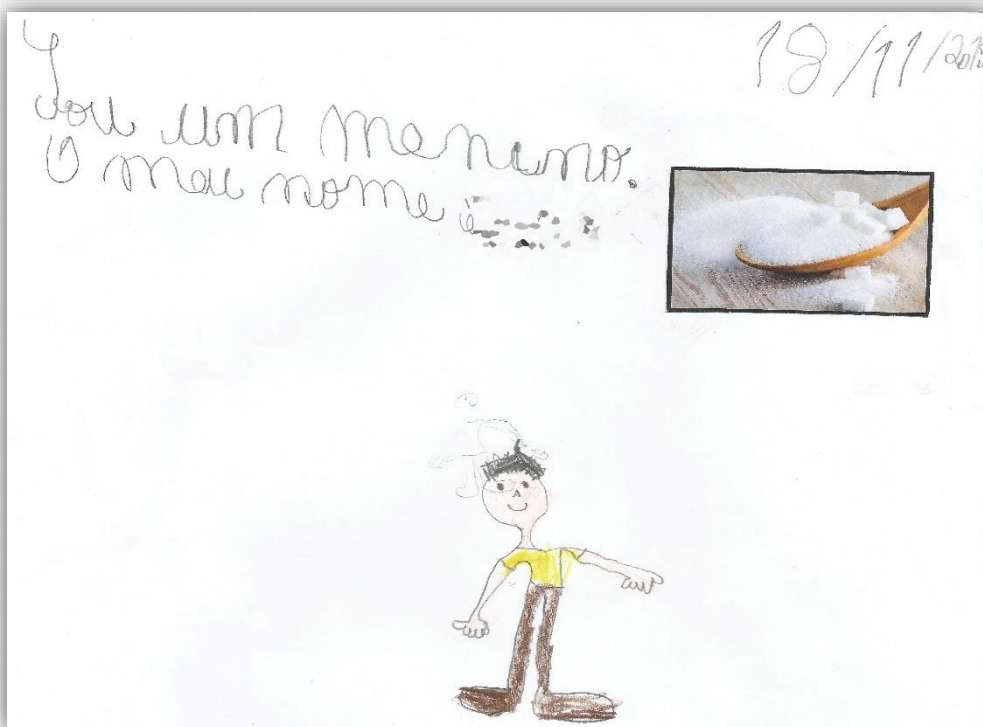


Autorretrato 8 (AR8)

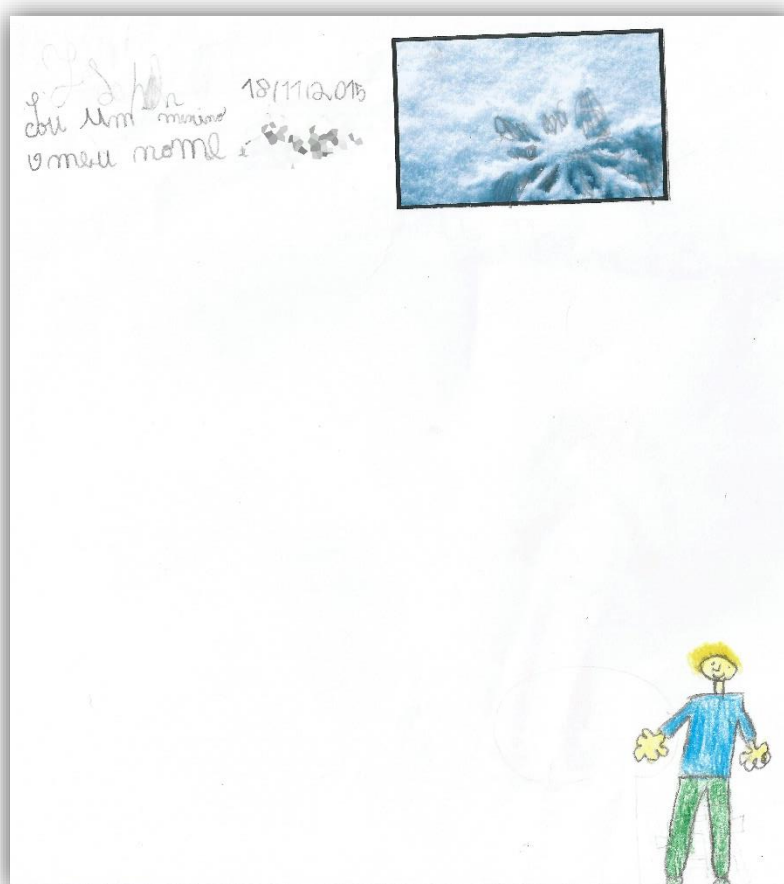


Autorretrato 9 (AR9)





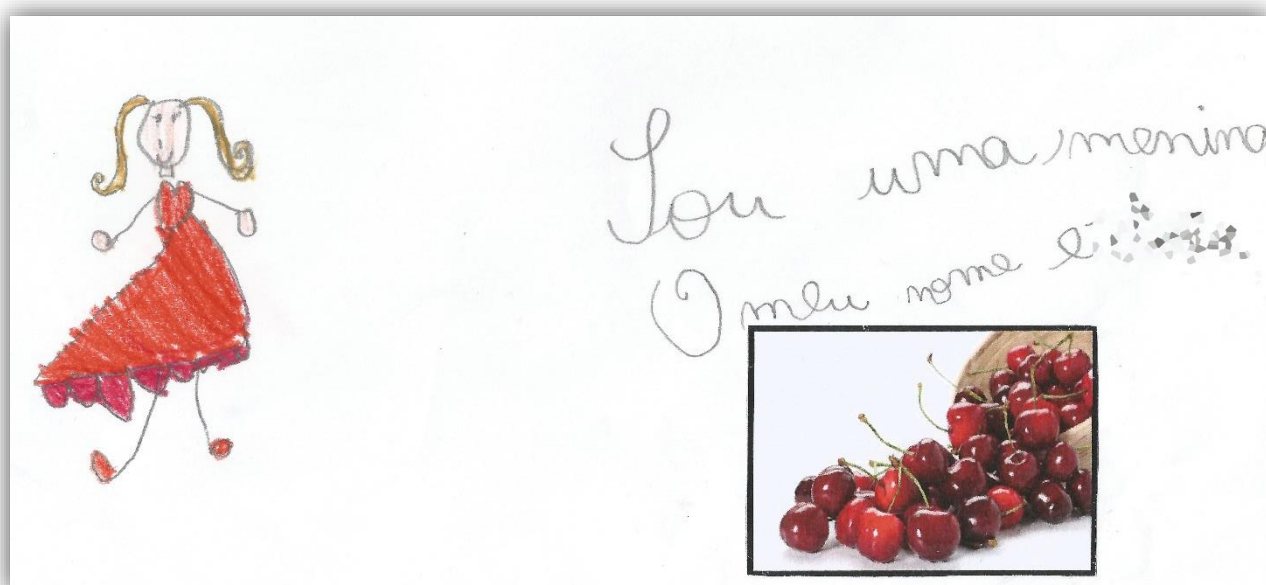
Autorretrato 10 (AR10)



Autorretrato 11 (AR11)



Autorretrato 12 (AR12)



Autorretrato 13 (AR13)



Eu sou uma menina

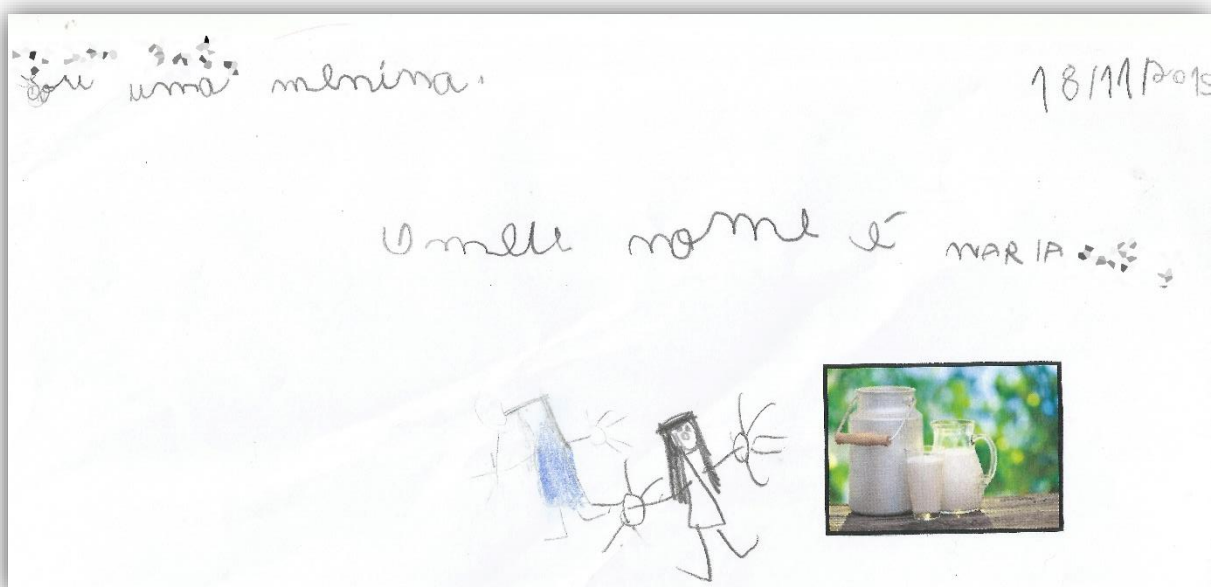
O meu nome é



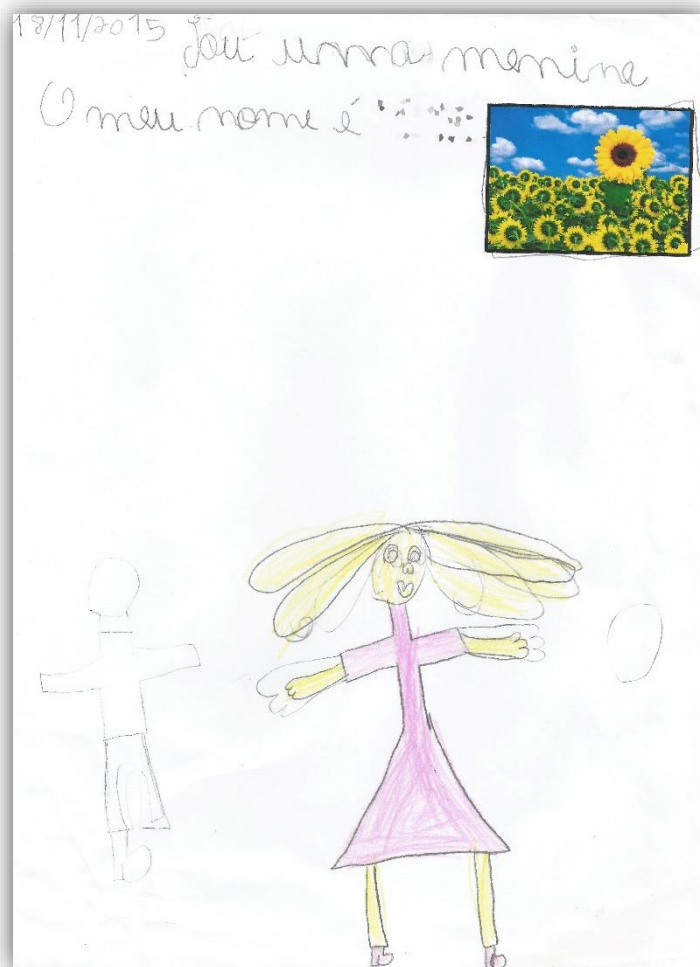
Autorretrato 14 (AR14)



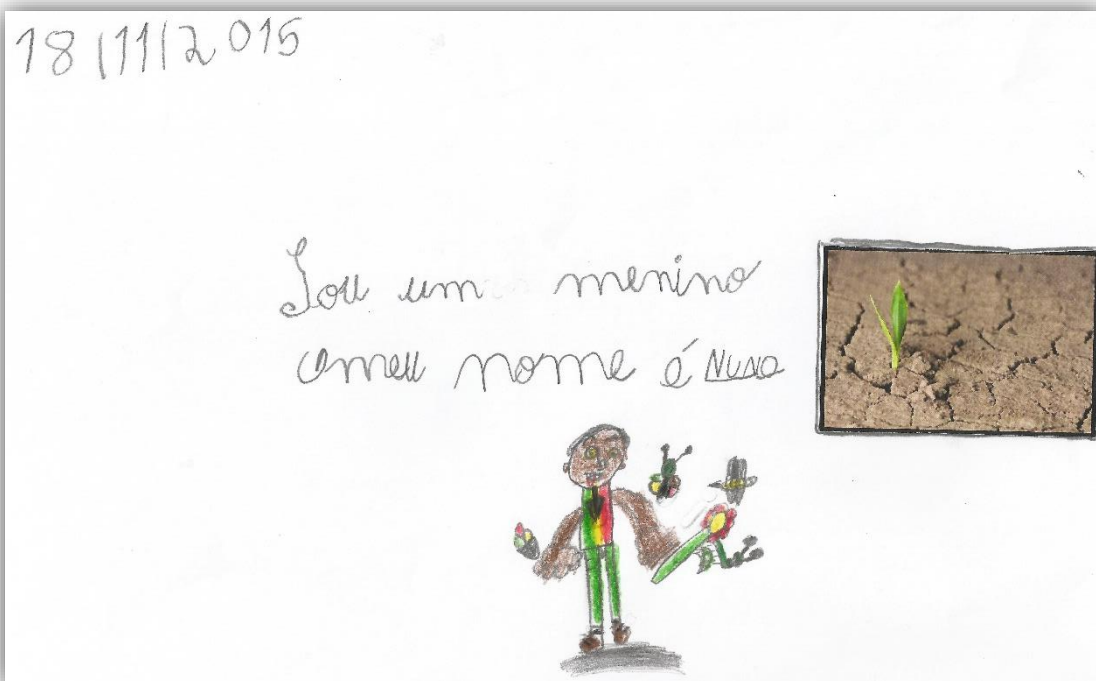
Autorretrato 15 (AR15)



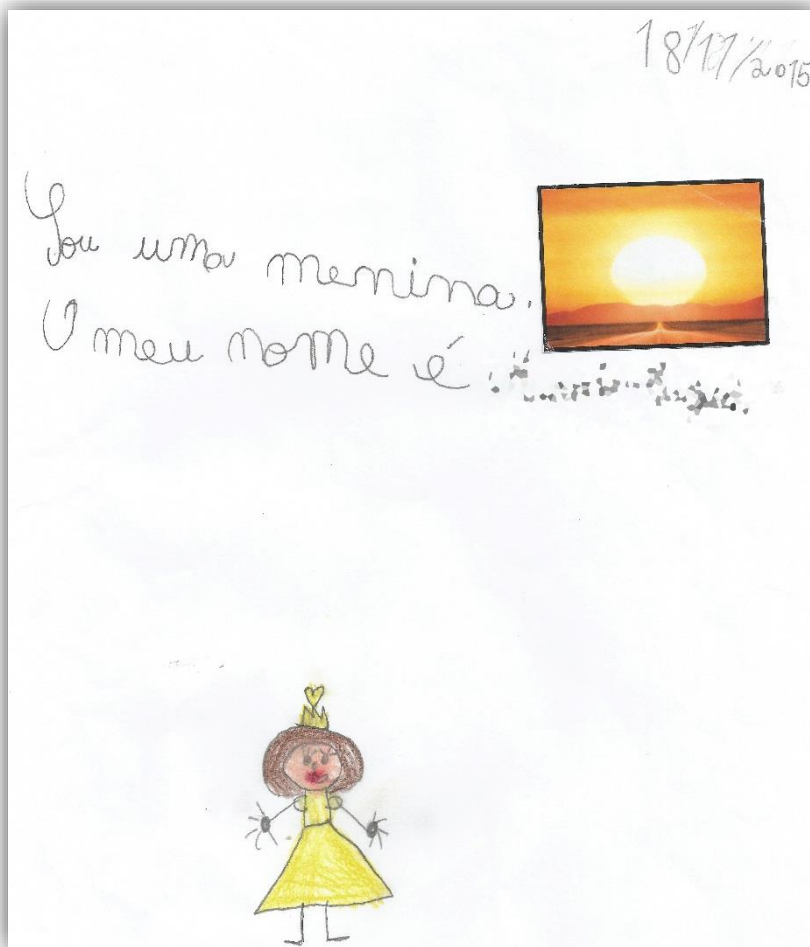
Autorretrato 16 (AR16)



Autorretrato 17 (AR17)



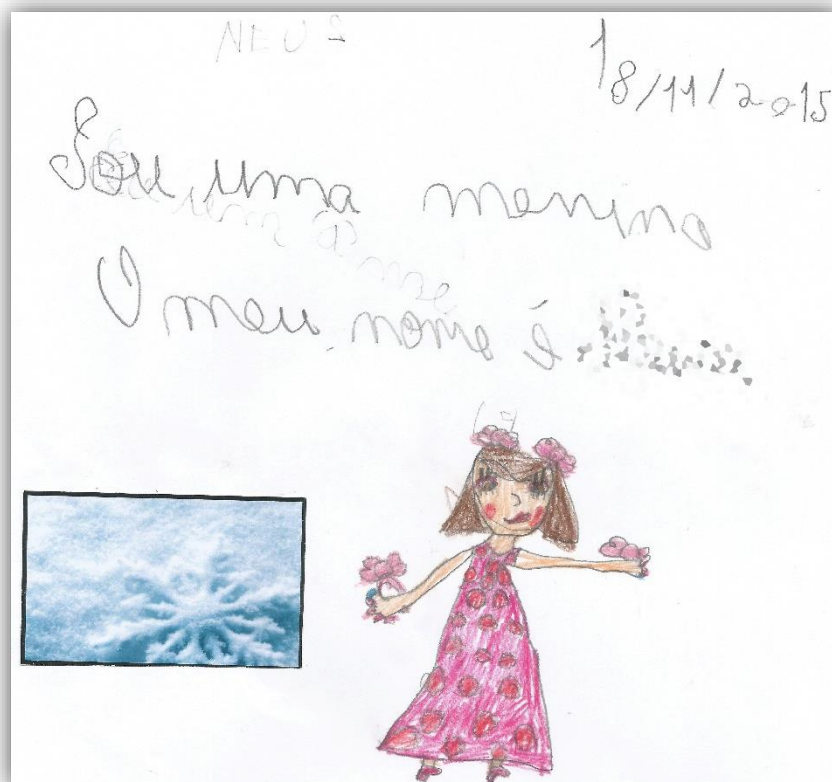
Autorretrato 18 (AR18)



Autorretrato 19 (AR19)



Autorretrato 20 (AR20)



Autorretrato 21 (AR21)

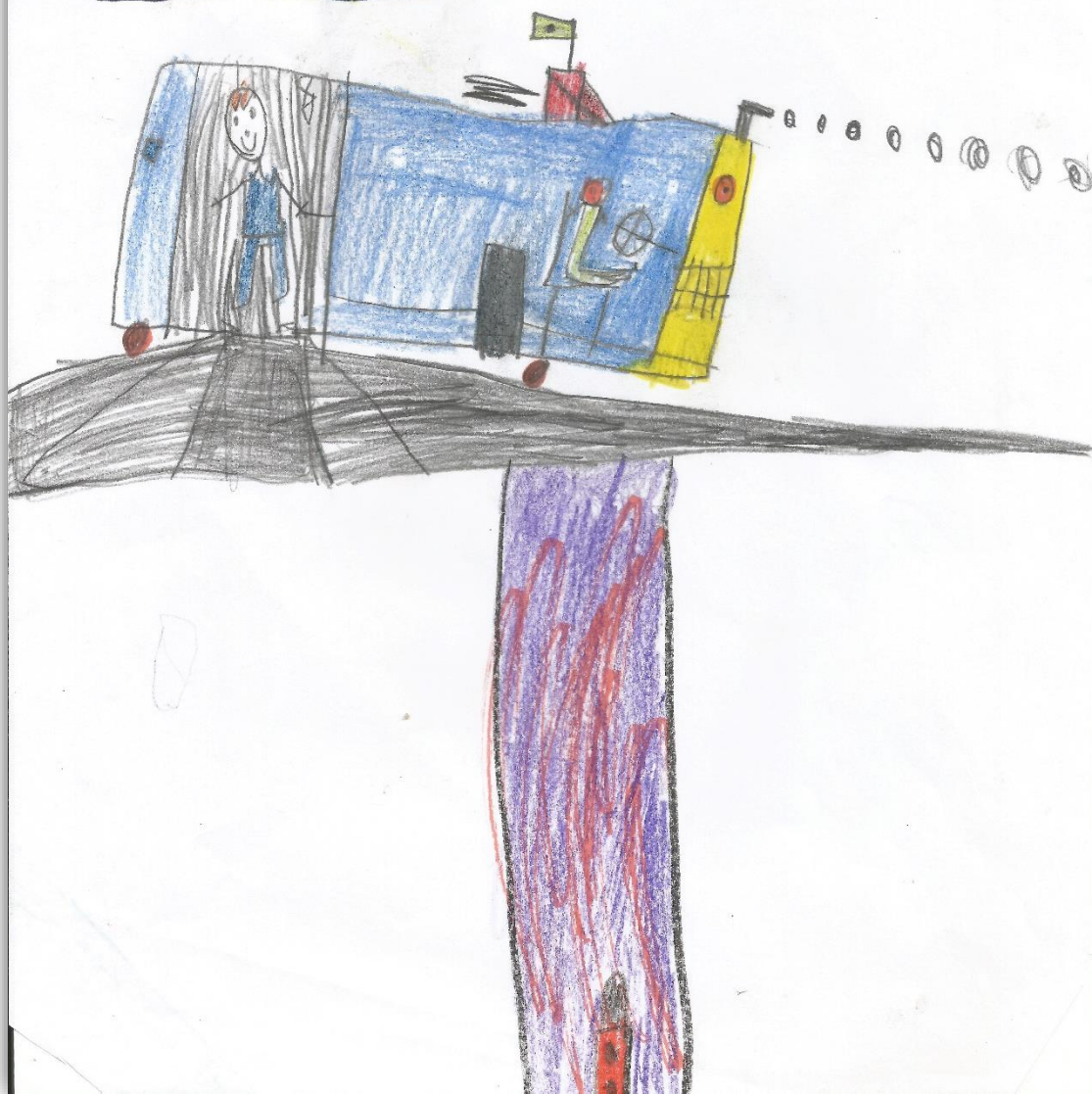


Autorretrato 22 (AR22)



Sou um menino b  
O meu nome é [desenhado]

18/11/2015



Autorretrato 23 (AR23)

### 3.2 Sessão II – A origem do meu nome: Inquéritos

A origem do meu nome

O meu nome é Adalberto

Os meus pais escolheram este nome, porque...

Quem escolheu o nome foi a minha irmã porque ela gosta muito deste nome!

O meu nome tem origem hebraica

Quer dizer curado por Deus

Inquérito 1 (I1)

A origem do meu nome

O meu nome é Adalberto

Os meus pais escolheram este nome, porque...

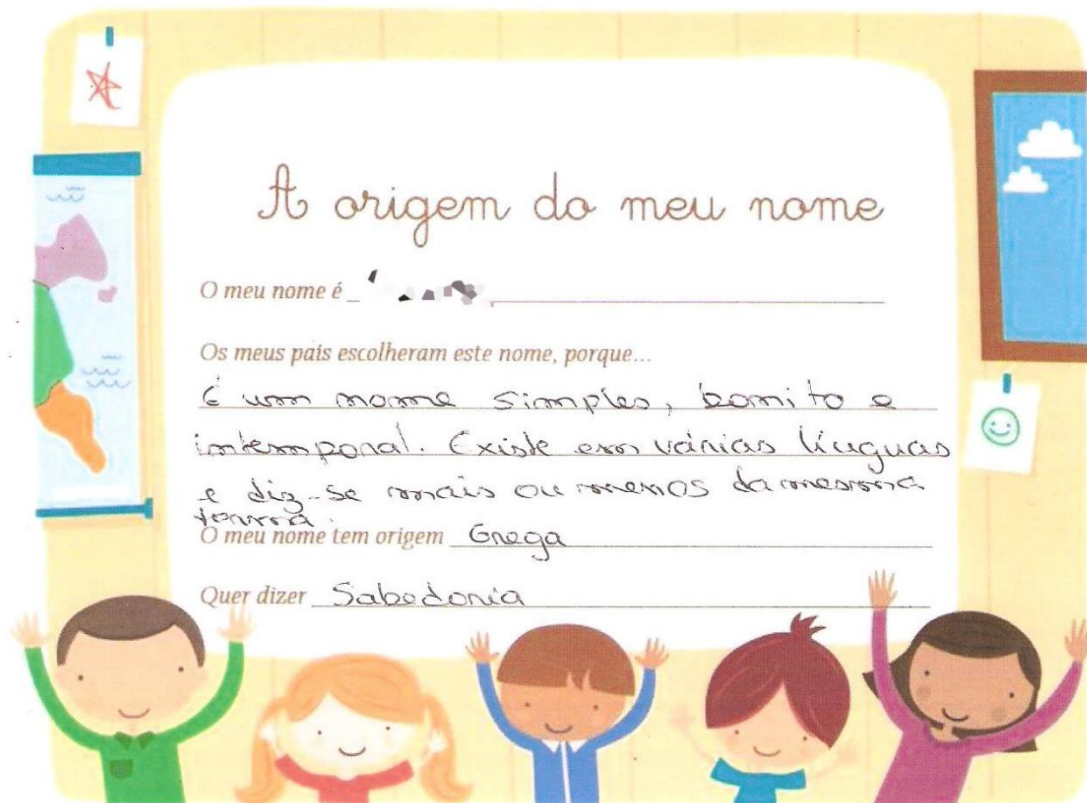
gostam

O meu nome tem origem no germânico Adalfrus

Quer dizer inclinação nobre "pronto para a nobreza"

Inquérito 2 (I2)





Inquérito 3 (I3)



Inquérito 4 (I4)



A origem do meu nome

O meu nome é \_\_\_\_\_

Os meus pais escolheram este nome, porque...

O pai gosta do nome \_\_\_\_\_, a mãe  
de \_\_\_\_\_ e juntaram os dois

O meu nome tem origem no Hebraico Miryam (\_\_\_\_\_)

Quer dizer Senhora Soberana a Pura (\_\_\_\_\_)  
que é como Deus

Inquérito 5 (I5)

A origem do meu nome

O meu nome é \_\_\_\_\_

Os meus pais escolheram este nome, porque...

era um nome que os meus pais  
gostavam muito.

O meu nome tem origem grega

Quer dizer Sabedoria

Inquérito 6 (I6)

*A origem do meu nome*

O meu nome é Luiz

Os meus pais escolheram este nome, porque...  
é o nome preferido da mãe  
\*feito pela mãe

O meu nome tem origem Global

Quer dizer luz, coisa luminosa



Inquérito 7 (I7)

*A origem do meu nome*

O meu nome é João

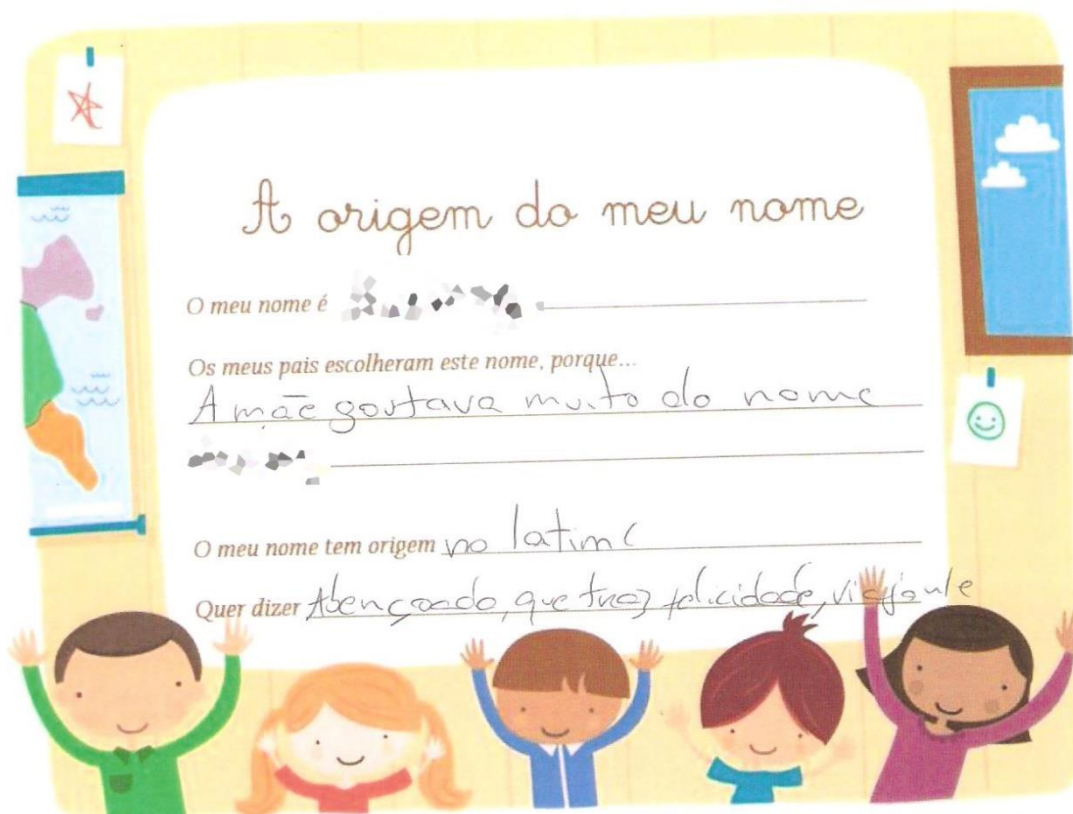
Os meus pais escolheram este nome, porque...  
João

O meu nome tem origem Bíblia (Proféta)

Quer dizer que foi um grande homem de Deus



Inquérito 8 (I8)



Inquérito 9 (I9)



Inquérito 10 (I10)

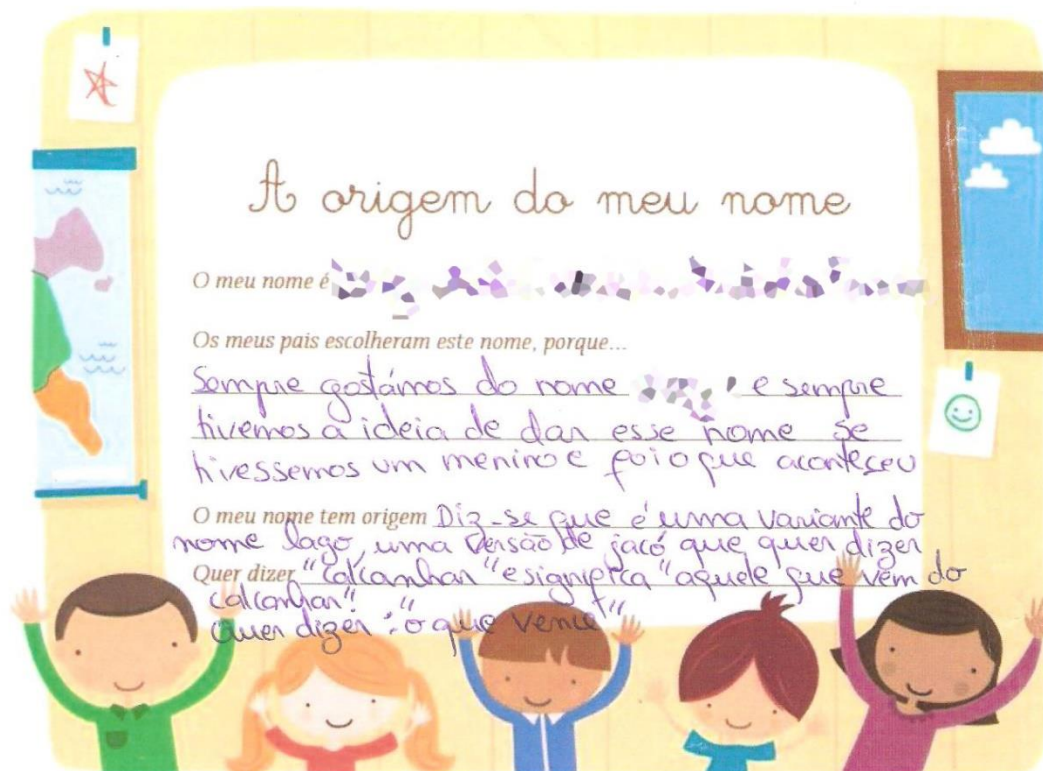




Inquérito 11 (I11)



Inquérito 12 (I12)



Inquérito 13 (I13)



Inquérito 14 (I14)

A origem do meu nome

O meu nome é \_\_\_\_\_

Os meus pais escolheram este nome, porque...

Em homenagem à minha bisavó \_\_\_\_\_  
e porque \_\_\_\_\_ foi o nome escolhido pelo meu irmão.

O meu nome tem origem no latim 'Beateice'

Quer dizer "senhora soberana que traz felicidade"

Inquérito 15 (I15)

A origem do meu nome

O meu nome é \_\_\_\_\_

Os meus pais escolheram este nome, porque...

Porque eles adoram o meu nome.

O meu nome tem origem latim.

Quer dizer vida e cheia de vida.

Inquérito 16 (I16)



A origem do meu nome

O meu nome é ANITA

Os meus pais escolheram este nome, porque...  
PESSOA EQUILIBRADA, RACIONAL, NÃO GOSTA  
DE MAGOAR NINGUÉM E PROCURAR SER SEMPRE  
GENTIL NAS PALAVRAS

O meu nome tem origem HEBRAICA

Quer dizer UM DOS DOZE APOSTÓLOS DE JESUS

Inquérito 17 (I17)

A origem do meu nome

O meu nome é ANITA

Os meus pais escolheram este nome, porque...  
Gostamos e é comum

O meu nome tem origem Latim

Quer dizer Pessoa de pele branca

Inquérito 18 (I18)

**A origem do meu nome**

O meu nome é ████████████████████

Os meus pais escolheram este nome, porque...

começaram por fazer uma lista cada um  
dos nomes que me gostariam de dar. Depois  
de excluir os nomes que não queriam,  
decidiram que o meu nome ia ser ██████████

O meu nome tem origem hebraica / escocesa e grega

Quer dizer "Ele acrescentará", referindo-se a Deus. / juventude

⊗ em memória dos meus bisavós.

Inquérito 19 (I19)

**A origem do meu nome**

O meu nome é ████████████████████

Os meus pais escolheram este nome, porque...

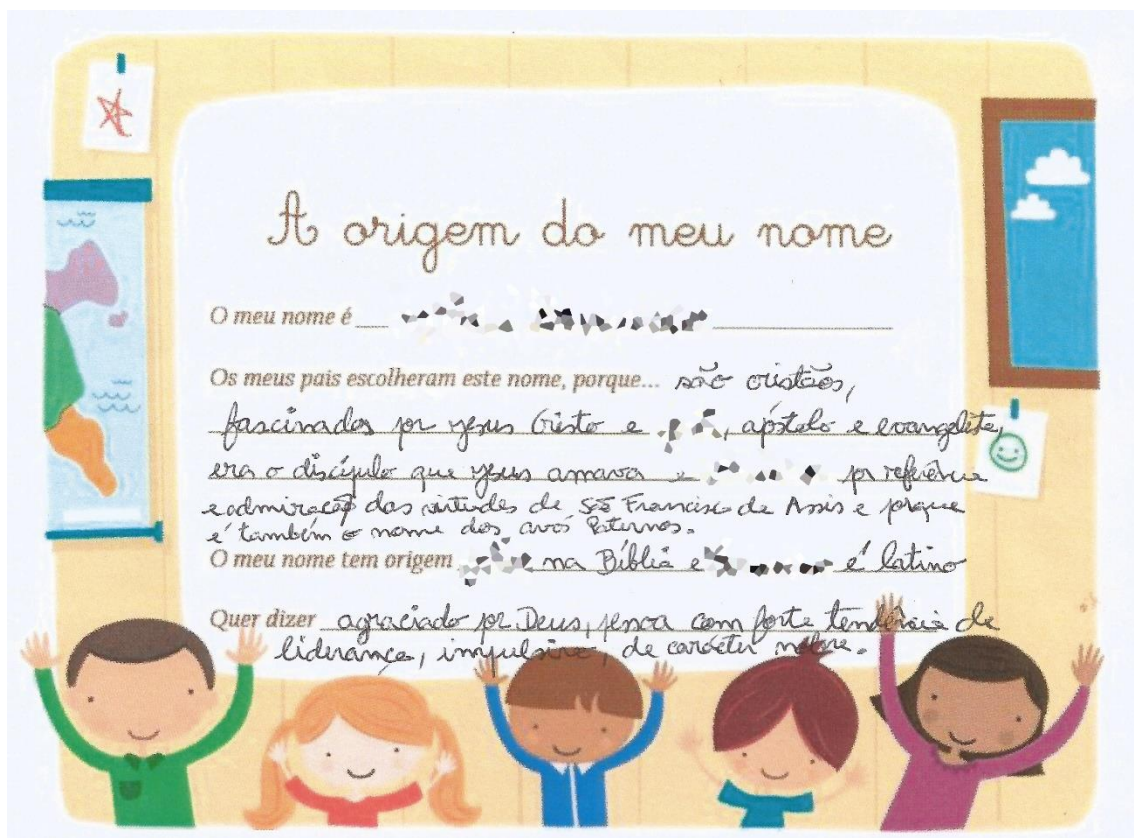
a minha mãe e o Sr. João  
o nome é João

O meu nome tem origem ████████████████████

Quer dizer ████████████████████

Inquérito 20 (I20)





Inquérito 21 (I21)



Inquérito 22 (I22)

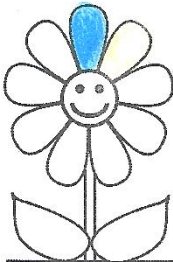
### 3.3 Sessão IV – A minha biografia linguística: Biografias Linguísticas


A minha Biografia Linguística


O meu nome é João  
 O meu nome é João


A minha língua materna é Português  
 A minha nacionalidade é Portuguesa

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostarias de aprender.








As línguas que falo: 


As línguas que percebo: 

As línguas de que já ouvi falar: 

As línguas que gostaria de aprender: 

Legenda das cores:

	<u>Português</u>
	<u>Russo</u>
	<u>Inglês</u>
	<u>Espanhol</u>
	<u>Francês</u>
	<u>Chinês</u>
	<u>Italiano</u>

 Alemão

Biografia Linguística 1 (BL1)

## A minha Biografia Linguística

Eu sou menino  
 (ou menina) e tenho \_\_\_\_\_ anos.  
 Sou de \_\_\_\_\_ nacionalidade.



A minha língua materna é

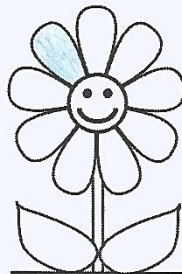
português

A minha nacionalidade é

portuguesa

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo:



As línguas que percebo:



As línguas de que já ouvi falar:

As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:

Português

Alemão

Russo

Inglês

Espanhol

Francês

Chinês

Italiano

\_\_\_\_\_



## A minha Biografia Linguística

Sou um menino  
 O meu nome é:

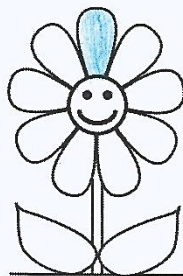


A minha língua materna é  
 português

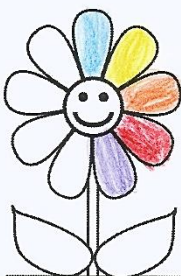
A minha nacionalidade é  
 portuguesa

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já  
 ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo:



As línguas que percebo:



As línguas de que já ouvi falar:

As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:

☐ Português

☐ Alemão

☐ Russo

☐ Inglês

☐ Espanhol

☐ Francês

☐ Chinês

☐ Italiano

## A minha Biografia Linguística

Sou uma menina  
ou um menino? ..  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



A minha língua materna é

português

A minha  
portuguesa

nacionalidade

é

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostarias de aprender.

As línguas que falo:



As línguas que percebo:



As línguas de que já ouvi falar:

As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:



Português



Alemão



Russo



Inglês



Espanhol



Francês



Chinês



Italiano

## A minha Biografia Linguística

Sou uma menina  
 O meu nome é Isabel  
 sou portuguesa



A minha língua materna é

português

A minha

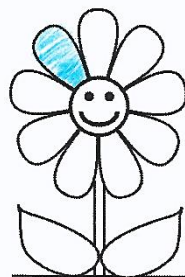
nacionalidade

é

portuguesa

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo:



As línguas que percebo:



As línguas de que já ouvi falar:

As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:



Português



Russo



Inglês



Espanhol



Francês



Chinês




Italiano



Alemão

## A minha Biografia Linguística

do meu nome é 



A minha língua materna é

português

A minha nacionalidade é portuguesa

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo:



As línguas que percebo:



As línguas de que já ouvi falar:

As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:



Português



Alemão



Russo



Inglês



Espanhol



Francês



Chinês



Italiano

## A minha Biografia Linguística

O meu nome é \_\_\_\_\_  
 O meu nome é \_\_\_\_\_  
 O meu nome é \_\_\_\_\_



A minha língua materna é

Portuguesa

A minha

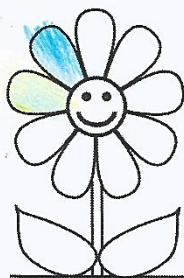
nacionalidade

é

Portuguesa

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostarias de aprender.

As línguas que falo:



As línguas que percebo:



As línguas de que já ouvi falar:

As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:

Português

Russo

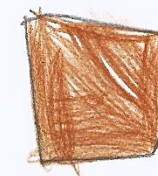
Inglês

Espanhol

Francês

Chinês

Italiano



Alemão



## A minha Biografia Linguística

Sau uma menina  
 do meu nome e idade  
 7



A minha língua materna é

portuguesa

A minha

idade

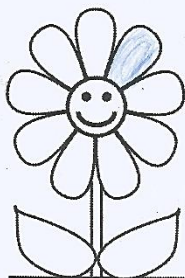
nacionalidade

é

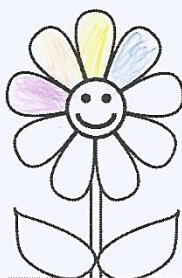
portuguesa

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo:



As línguas que percebo:



As línguas de que já ouvi falar:

As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:



Português



Alemão



Russo



Inglês



Espanhol



Francês



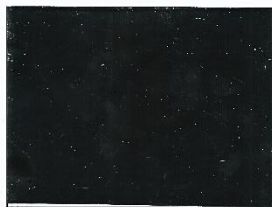
Chinês



Italiano

## A minha Biografia Linguística

Eu um menino  
 meu nome é  
 João



A minha língua materna é

português

A minha nacionalidade é

portuguesa

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo:



As línguas que percebo:










As línguas de que já ouvi falar:

As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:

-  Português
-  Russo
-  Inglês
-  Espanhol
-  Francês
-  chinês
-  Italiano



7/12/2015

At minha Biografia Linguística

Sou uma menina  
 Um pouco melancólica  
 na vida

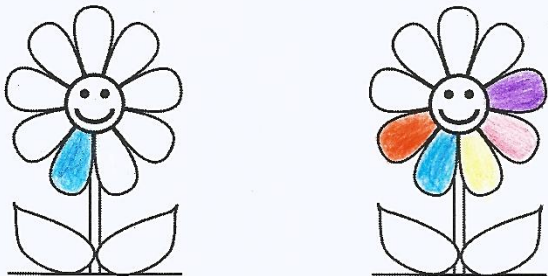
At minha língua materna é  
 português

At minha nacionalidade é  
 portuguesa

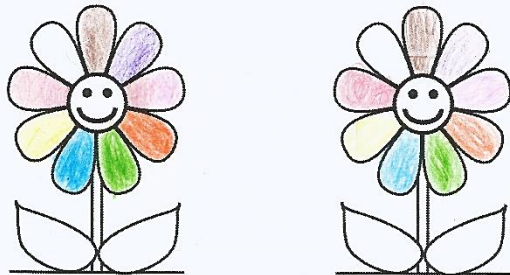
Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo:








As línguas que percebo:




As línguas de que já ouvi falar: As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:

	Português
	Russo
	Inglês
	Espanhol
	Francês
	Chinês
	Italiano

 Alemão

# At minha Biografia Linguística

Sou um menino  
 nasceu em 1999  
 em 1999



A minha língua materna é  
 português

A minha nacionalidade é  
 portuguesa

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já  
 ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo:



As línguas que percebo:



As línguas de que já ouvi falar:

As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:

- Português
- Russo
- Inglês
- Espanhol
- Francês
- Chinês
- Italiana
- Alemão

## A minha Biografia Linguística

Sou uma menina  
e meu nome é



A minha língua materna é

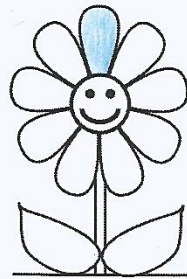
português

A minha nacionalidade é

portuguesa

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo:



As línguas que percebo:



As línguas de que já ouvi falar:

As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:

Português

Russo

Inglês

Espanhol

Francês

Chinês

Italiano

Alemão



# At minha Biografia Linguística

eu sou uma menina  
 10 anos  
 1.05.2005

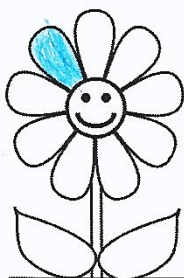


At minha língua materna é  
 portuguesa

At minha nacionalidade é  
 portuguesa

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo:



As línguas que percebo:



As línguas de que já ouvi falar:

As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:



Português



Russo



Inglês



Espanhol



Francês



Chinês



Italiano



Alemão

## A minha Biografia Linguística

*Sei uma menina  
 e meu nome é*

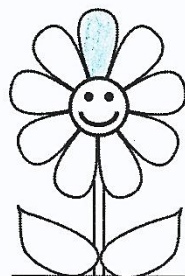


A minha língua materna é  
*português*

A minha nacionalidade é  
*portuguesa*

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo:



As línguas que percebo:



M  
As línguas de que já ouvi falar:

As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:

- Português
- Russo
- Inglês
- Espanhol
- Francês
- Chinês
- Italiano

Alemão

## A minha Biografia Linguística

Eu sou uma menina  
e gosto muito de  
falar e ouvir.

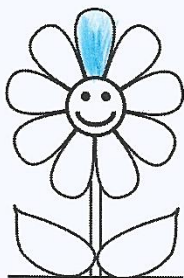


A minha língua materna é  
português.

A minha nacionalidade é  
portuguesa.

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já  
ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo:



As línguas que percebo:










As línguas de que já ouvi falar:

As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:

-  Português
-  Russa
-  Inglês
-  Espanhol
-  Francês
-  Chinês
-  Italiano



Alemão



## A minha Biografia Linguística

Eu sou me mim.  
 O meu nome é                       
                      
                    



A minha língua materna é

português

A

minha

nacionalidade

é

portuguesa

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo:



As línguas que percebo:



As línguas de que já ouvi falar:



As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:



Português



Russo



Inglês



Espanhol



Francês



Chinês



Italiano



Alemão

## A minha Biografia Linguística

Sou um menino  
de 11 anos  
e vivo em Portugal.

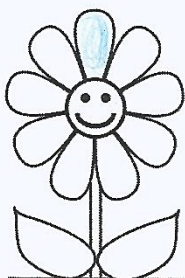


A minha língua materna é 1  
português

A minha nacionalidade é  
portuguesa

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já  
ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo:



As línguas que percebo:










As línguas de que já ouvi falar:



As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:

-  Português
-  Russo
-  Inglês
-  Espanhol
-  Francês
-  Chinês
-  Italiano

 Alemão

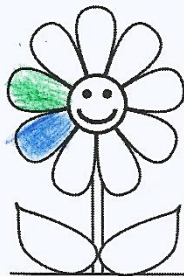
At minha Biografia Linguística


Somenina  
o melu


At minha língua materna é Russo


At Ucrã minha nacionalidade é

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.








As línguas que falo: 


As línguas que percebo: 

As línguas de que já ouvi falar: 

As línguas que gostaria de aprender: 

Legenda das cores:

	<u>Português</u>
	<u>Russo</u>
	<u>Inglês</u>
	<u>Espanhol</u>
	<u>Francês</u>
	<u>Chinês</u>
	<u>Italiano</u>

 Alemão

## At minha Biografia Linguística

1. Qual um momento  
o meu nome é  
1



At minha língua materna é

português

At

minha

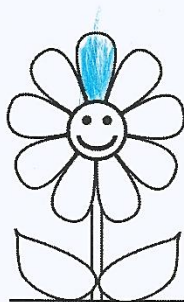
nacionalidade

é

português

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo:



As línguas que percebo:



As línguas de que já ouvi falar:

As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:



Português



Russo



Inglês



Espanhol



Francês



Chinês



Italiano



Alemão



## A minha Biografia Linguística

Sou um menino.  
 12 anos.  
 Sou de Portugal.



A minha língua materna é

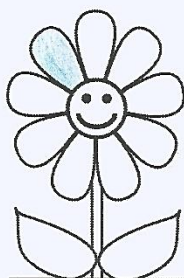
Português

A minha nacionalidade é

Portuguesa

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostarias de aprender.

As línguas que falo:



As línguas que percebo:



As línguas de que já ouvi falar:

As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:



Português



Russo



Inglês



Espanhol



Francês



Chinês



Italiano



Alemão

## A minha Biografia Linguística

Sou uma menina.  
 O meu nome é Amélia.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



A minha língua materna é

portuguesa.

A

minha

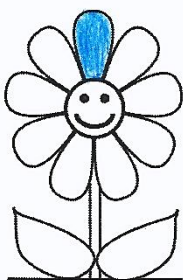
nacionalidade

é

portuguesa.

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo:



As línguas que percebo:



As línguas de que já ouvi falar:

As línguas que gostaria de aprender:



Legenda das cores:



Português



Russo



Inglês



Espanhol



Francês



Chinês

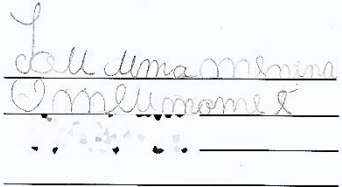
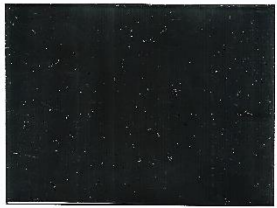


Italiano





Alemão



A minha Biografia Linguística








A minha língua materna é Português  
 A Portuguesa minha nacionalidade é


Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.

As línguas que falo: 
 As línguas que percebo: 

As línguas de que já ouvi falar: 
 As línguas que gostaria de aprender: 

Legenda das cores:

	<u>Português</u>
	<u>Russo</u>
	<u>Inglês</u>
	<u>Espanhol</u>
	<u>Francês</u>
	<u>Chinês</u>
	<u>Italiano</u>


Alemão

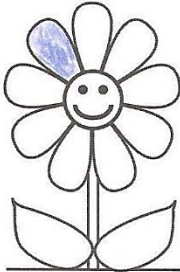
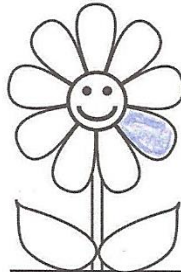
A minha Biografia Linguística

Dei um menino  
O meu nome é  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

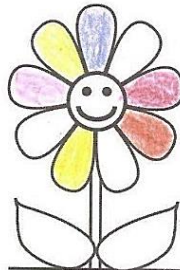
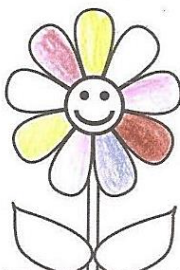
A minha língua materna é  
portuguesa  
 A \_\_\_\_\_ minha nacionalidade é \_\_\_\_\_  
portuguesa

Pinta as pétalas correspondentes às línguas que falas, percebes, de que já ouviste falar e que gostaria de aprender.


As línguas que falo: As línguas que percebo:






As línguas de que já ouvi falar: As línguas que gostaria de aprender:






Legenda das cores:


 \_\_\_\_\_


 \_\_\_\_\_


 \_\_\_\_\_

 \_\_\_\_\_

 \_\_\_\_\_

 \_\_\_\_\_

 \_\_\_\_\_





















### 3.4 Sessão V – À procura das línguas no meu bairro: Registos

Que línguas encontraste durante este percurso? Regista uma ou duas palavras que encontraste nessas línguas.

Línguas	Exemplo 1	Exemplo 2	Exemplo 3
Português	multibanco	reservas	bloco itálico
Inglês	car dirtier	spg	Stop
Francês			
Russo			
Espanhol			

Sinais de trânsito	Observei este sinal...	Quantas vezes?
		
		
		
		
		
		
		
		
		
		

***Anexo 4 –  
Transcrições das  
sessões de  
intervenção***

#### 4.1 Quadro das convenções utilizadas nas transcrições

Notação utilizada	Comportamento verbal / Dado situacional
<b>PE (1 e 2)</b>	Professora estagiária (1 e 2)
<b>PT</b>	Professora titular
<b>C</b>	Comerciante da loja russa
<b>T</b>	Todas as crianças em coro
<b>ALS</b>	Uma ou mais crianças a falarem em simultâneo
<b>PND</b>	Participante não definido
<b>A1</b>	Participante 1
<b>A2</b>	Participante 2
<b>A3</b>	Participante 3
<b>A4</b>	Participante 4
<b>A5</b>	Participante 5
<b>A6</b>	Participante 6
<b>A7</b>	Participante 7
<b>A8</b>	Participante 8
<b>A9</b>	Participante 9
<b>A10</b>	Participante 10
<b>A11</b>	Participante 11
<b>A12</b>	Participante 12
<b>/</b>	Pausa breve (<2 segundos)
<b>//</b>	Pausa longa (>2 segundos)
<b>&lt;SIL&gt;</b>	Silêncio
<b>&lt;IND&gt;</b>	Inaudível, incompreensível
<b>Uhm</b>	Concordância
<b>Ahm</b>	Gaguejo, hesitação
<b>Palavra (negrito)</b>	Palavra estrangeira
<b>PALAVRA (maiúsculas)</b>	Palavra enfatizada
<b>&lt;texto em itálico&gt;</b>	Indicações cénicas
<b>[texto em itálico]</b>	Tradução
<b>(...)</b>	Texto não transcrito

#### 4.2 Identificação das crianças nas transcrições e caracterização

Notação utilizada	Sexo	Idade (à data da sessão 1)	Nacionalidade	Nacionalidade dos pais	Habilitações Literárias dos pais	
					Mãe	Pai
<b>A1</b>	Feminino	6;3	Portuguesa	Portuguesa	Licenciatura	12º ano
<b>A2</b>	Feminino	6;7	Portuguesa	Portuguesa	Licenciatura	Licenciatura
<b>A3</b>	Feminino	6;11	Portuguesa	Portuguesa	12º ano	12º ano
<b>A4<sup>18</sup></b>	Masculino	6;7	Portuguesa	Angolana	12º ano	12º ano
<b>A5</b>	Masculino	6;1	Portuguesa	Portuguesa	Licenciatura	Licenciatura
<b>A6</b>	Masculino	6;6	Portuguesa	Portuguesa	Licenciatura	12º ano
<b>A7</b>	Feminino	6;5	Portuguesa	Portuguesa	Licenciatura	Licenciatura
<b>A8</b>	Feminino	6;3	Portuguesa	Portuguesa	Licenciatura	Licenciatura
<b>A9</b>	Masculino	6;2	Portuguesa	Brasileira e Portuguesa	12º ano	12º ano
<b>A10</b>	Masculino	6;6	Russa	Russa e Moldava	Sem informação	Sem informação
<b>A11</b>	Masculino	7	Portuguesa	Portuguesa	12º ano	12º ano
<b>A12</b>	Feminino	6;1	Portuguesa	Brasileira	Licenciatura	Licenciatura

<sup>18</sup> Não compareceu à sessão 6.

### 4.3 Transcrições das sessões de intervenção

S3-E01	
<b>Descrição:</b> Este episódio está relacionado com o momento em que as crianças tentam decifrar a mensagem contida num cartão escrita no alfabeto cirílico.	
Transcrição	
PE 1	Já descobriram que palavras estão aí escritas?
A1	Eu sei que aqui é o meu nome, porque tem as duas primeiras letras da palavra <nave> e mais um <a>.
ALS	São os nossos nomes.
(...)	
PE 2	Como é que sabes que é o teu nome?
A2	Porque depois do <e> vem o <a>.
PE 2	E mais? Só por isso?
A2	Sim
(...)	
PE 2	Vamos lá descobrir o que está aqui escrito.
A2	Já sei que é <Nuno>
PE 2	É <Nuno> porquê A2?
A2	Porque está no quadro <nave> e em baixo está em / está em // outra língua.
PE 2	Esta no quadro <nave>, certo? E como é que tu achas que é <Nuno>? Porquê?
A2	Porque / porque //
PE 2	Explica lá!
A2	<apontando para o quadro> Esta é igual a esta, só que é uma letra diferente.
PE 2	Porquê? Porque <Nuno> começa por que letra?
A2	<n>.
PE 2	E tu dizes que o <n> corresponde a este no alfabeto cirílico, certo?
A2	Sim.
PE 2	Então já descobriste que a primeira letra da palavra corresponde a um <n> e depois? / Tu já tinhas visto que este significava qual?
A11	O <u>.
PE 2	Então?
PND	Depois o <n> e depois o <u>.
A11	<Nu> <Nu> / ahhh! <Nuno>.

S5-E01	
<b>Descrição:</b> Este episódio está relacionado com o momento em que as crianças vão à procura das línguas no bairro.	
Transcrição	
PE 1	Olhem a terceira pista: “Com atenção estarás e no teu bairro várias línguas encontrarás”. Nós já vimos ali que tem um STOP, em inglês. Agora vamos estar com atenção aqui a esta fachada e ver se encontramos mais línguas”
(...)	
PT	Não tem Português professora?
PE 1	Aqui tem Português, olhem. Diz assim: “A doar sangue multiplica a esperança, amor, vida, saúde, solidariedade e atitude!”. Que língua é que está aqui?
ALS	Português
PE 1	Português
PT	Foi logo a primeira
PE 1	Foi logo a primeira exatamente. Vamos! // Aqui também diz “Multibanco”.
PT	Multibanco / Multibanco.
PE 1	Mais uma cruz A1.
A1	Aqui?
PE 1	Sim, no Português, exatamente.
A10	Aqui não tem mais anda para encontrar?
PE 1	Tem, já vamos ver.
A5	Olha ali no poste.
PE 1	Tantas coisas em Português / Olhem aqui diz “Montra em execução”.
PT	Quer dizer que estão a fazer a montra.
PE 1	Exatamente. Vamos lá!
(...)	
PE 1	Olhem ali para cima, que língua será esta: <b>Dirty Dog</b> ?
PT	<b>Dirty Dog / Dirty Dog</b>
A6	/ Inglês
T	Inglês
PE 1	Boa! Sabem o quê que significa?
A6	Em casa dizem
PE 1	Dizem em casa?
PT	O quê que é <b>Dirty A6</b> ? / E <b>Dog</b> ? E <b>Dog</b> ?

PE 1	O quê que é <b>Dog</b> ? Sabem?
ALS	Cão
PE 1	E <b>Dirty</b> ?
PT	É sujo. / Cão sujo.
PE 1	Sujo, exatamente. Ou há outra tradução que é maroto.
PT	Também.
(...)	
PE 1	Olhem outra! Olhem outra! O quê que isto quererá dizer? Que língua será esta: <b>Ecomobile e rent-a-car?</b>
A4	Português
PE 1	Não.
PND	Inglês
PE 1	Inglês. <b>Car</b> é carro.
A5	<apontando> Aqui tem mais.
PT	Reservas
PE 1	Reservas que língua é?
T	Português



S5-E02	
<b>Descrição:</b> Este episódio está relacionado com o momento em que as crianças visitam a loja russa.	
Transcrição	
PE 1	A10 está atento agora!
PT	O que está ali escrito A10, sabes?
PE 1	<apontando para a montra da loja russa> A10 o que é isto? // Sabes o que é isto A10?
A5	Como é que se chama a tua língua A10?
PE 1	Como se chama a língua que tu falas A10?
PT	Não é a tua língua? Olha lá!
A5	<i>Uhm Uhm</i>
A10	<IND>
PE 1	É Russo. / Ouçam, ouçam vamos entrar, mas não vão fazer muito barulho, ok?
PT	Não podem fazer barulho
PE 1	Ok, vamos lá! / Vamos todos ver o quê que tem aqui. / Olhem!
A10	<b>Дед Мороз!</b> [ <i>Pai Natal</i> ] <apontando para a figura do Pai Natal>
PE 1	O que é?
A10	<b>Дед Мороз!</b> [ <i>Pai Natal</i> ]
C	<b>Дед Мороз</b> é Pai Natal.
PE 1	É Pai Natal! Estão a ver... / Eu disse-lhe que ia trazer um menino russo aqui, tá a ver? / A10 o quê que tu conheces aqui?
A10	<i>Ahm Ahm</i>
PE 1	Que tu compravas na Rússia.
A10	Na Rússia?
PE 1	Sim.
C	Esta conheces?
A10	Pai Natal.
C	Pai Natal é.
PT	Como se diz em russo?
A10	<b>Дед Мороз!</b> [ <i>Pai Natal</i> ]
C	<b>Дед Мороз!</b> / <b>Дед Мороз!</b> [ <i>Pai Natal</i> ]
A10	<IND>
PE 1	O quê que isso quer dizer A10?

A10 *Ahm Ahm*

PE 1 Olha e isto o que é A10? <apontando para as matrioskas> // Que bonecas são estas?

PT Como é que se chamam estas bonecas?

PE 1 Matri...

PT Matrioskas, não é? Matrioskas.

ALS Matrioskas

C Matrioskas

PE 1 Matrioskas

A10 MATRIOSKAS!

PE 1 Olhem estejam atentos. Não mexem em nada!

PT Não mexem em nada!

PE 1 Estejam atentos aos produtos!

A10 <IND> <apontando para um produto>

PT Vejam o nome das coisas!

PE 1 Vejam o nome das coisas!

PT São iguais aos nossos?

PE 1 O alfabeto é igual? / Vejam com atenção!

PT As letras são iguais?

C Sabem quem é?

PE 1 A10 sabes quem é?

A10 **Снегурочка!**

C **Снегурочка! / Снегурочка** sabem quem é? // É neta de Pai Natal!

PE 1 É? Que giro!

A10 **Рождественская елка!** [árvore de Natal]

PE 1 O que é A10?

A10 **Рождественская елка!** [árvore de Natal]

PE 1 O que é?

PT É árvore de Natal?

PE 1 É árvore de Natal?

A10 *Uhm Uhm*

ALS **Рождественская елка! / Рождественская елка!** [árvore de Natal]

A10 **Мороженое!** [gelado] <apontando para o interior do congelador>

PE 1 O quê que isso é A10?

A10 Gelado

PE 1 Gelado. Oh diz outra vez.

A10 **Мороженое!** [*gelado*]

ALS **Мороженое!** [*gelado*]

A10 **Пиво!** [*cerveja*] <apontando para uma cerveja>

PE 1 O que é isso?

A10 *Ahm //*

C **Пиво** é cerveja.

PE 1 Aqui que bom!

ALS **Пиво!** [*cerveja*]

PE 1 E isto? logurte como é que se diz? / Como é que se diz A10?

A10 *Ahm / Ahm //*

(...)

PE 1 Olha vejam como estão escritas as coisas.

PT Não se mexe. Não mexam em nada! / Ver é com os olhos não é com as mãos!

PE 2 Quem é acha que se está a portar bem? <todos levantam o dedo> / Acham que merecem um presente?

T SIM.

PE 1 Então eu já falei com o senhor e alguém vai comprar um presente.

A10 EU QUERO!

PE 1 Queres ser tu? Então tens que falar com o senhor em russo.

A10 <dirige-se ao comerciante dizendo> **привет!** [Olá!]

C **Привет!** [Olá!] <risos>

A10 **Все хорошо?** [Tudo bom?]

C **Все хорошо?** [Tudo bom?]

A10 *Uhm Uhm*

C **Вы жили в России?** [Tu viveste na Rússia?]

A10 *Uhm Uhm*

C <IND>

A10 *Uhm Uhm*

C Tu falas português também?

A10 *Uhm Uhm*

C Muito bom!

PT Também. Está na escola portuguesa e na escola russa.

C É bom. É duas línguas.

PT      É. É duas línguas.

PE 1    A10 diz ao senhor: a nossa prenda se faz favor? / Em russo.

A10    **Наш подарок?** [*A nossa prenda?*]

C       **Наш подарок** [*A nossa prenda*] / **Подарок** [*prenda*] que é prenda.

PE 1    É essa é.

PT      O quê que se diz?

PE 1    O quê que se diz ao senhor?

A10    *Ahm* **Спасибо!** [*Obrigado*]

PT      Tens que pagar. Ele já pagou?

PE 1    Paga ao senhor. Quanto é que é? Paga ao senhor / paga.

PT      Toma o dinheiro para pagar.

PE 1    Toma o dinheiro!

C       **Спасибо!** [*Obrigado*]

PE 1    Diz obrigado A10.

A10    Obrigado.

PE 1    Não, em russo

PT      Diz em russo.

A10    **Спасибо!** [*Obrigado*]

C       **Спасибо!** [*Obrigado*]

(...)

PE 1    Ouçam vocês já sabem dizer xau em russo. Toda a gente diz: **Пока!** [xau]

T       **Пока!** [xau]

PE 1    **Пока!** [xau] Obrigada!

S6-E01	
<b>Descrição:</b> Este episódio está relacionado com o inquérito por entrevista realizado ao participante 1.	
Transcrição	
PE 1	Olá A1!
A1	Olá!
PE 1	O quê que achaste deste nosso projeto “À procura de mim descubro o mundo!”?
A1	Gostei.
PE 1	E porquê que tu gostaste?
A1	Aprendi coisas novas.
PE 1	Foi? O quê que tu aprendeste?
A1	Que sabia falar línguas diferentes.
PE 1	E o quê que mais gostaste de fazer?
A1	// Pintar aquelas flores.
PE 1	Gostaste de pintar aquelas flores da Biografia Linguística?
A1	<i>Uhm Uhm</i>
(...)	
PE 1	Olha Sofia, tu descobriste alguma coisa sobre ti e que antes desconhecias ao longo deste projeto?
A1	Sim.
PE 1	O quê?
A1	Que sabia falar noutras línguas.
PE 1	Que sabias algumas palavras noutras línguas. // E foi só isso?
A1	Sim.
(...)	
PE 1	Olha, para quê que serve a escrita? Tu lembraste para quê que serve a escrita? / Porquê que nós escrevemos?
A1	Porque há pessoas que não conseguem ler e têm de escrever.
PE 1	É?
A1	É.
PE 1	E todas as pessoas escrevem da mesma forma?
A1	Não
PE 1	Então?
A1	Há pessoas que escrevem ao contrário de nós.

PE 1 Por exemplo? E em todos os países escrevesse da mesma forma?

A1 Não.

PE 1 Então? Diz-me lá.

A1 *Ahm* na China não escrevem igual.

PE1 Na China não se escreve igual, ou seja, tem um sistema de escrita, um alfabeto diferente do nosso. Olha que línguas é que existem no nosso bairro? Nós quando saímos que línguas é que descobrimos no nosso bairro?

A1 Inglês / Português //

PE 1 Sim. E?

A1 E // Russo.

PE 1 E Russo, muito bem. E gostavas de fazer outras atividades com as línguas?

A1 Sim.

PE 1 Quais?

A1 Aprender a falar mais Inglês // mais em Russo // e mais nada.

PE 1 Ok, obrigada!

S6-E02	
<b>Descrição:</b> Este episódio está relacionado com o inquérito por entrevista realizado ao participante 2.	
Transcrição	
PE 1	Olá A2!
A2	Olá!
PE 1	O quê que achaste deste nosso projeto “À procura de mim descubro o mundo!”?
A2	Gostei.
PE 1	Porquê que gostaste?
A2	Porque eu gosto.
PE 1	Gostas do quê?
A2	Do que estás a falar.
PE 1	Do projeto?
A2	Sim.
PE 1	E porquê que foi giro o projeto?
A2	Porque // porque //
PE 1	O quê que tu mais gostaste de fazer? / Qual foi a atividade que mais gostaste?
A2	Ver os sinais.
PE 1	Ver os sinais? Ok! E de aprender? O quê que tu mais gostaste de aprender?
A2	<SIL>
	(...)
PE 1	Tu lembraste de uma sessão em que viajamos numa máquina do tempo e até descobrimos para quê que servia a escrita?
A2	<i>Uhm Uhm</i>
PE 1	Para quê que serve a escrita?
A2	Para nós conseguirmos escrever o nosso nome.
PE 1	E mais?
A2	E para sabermos as letras.
PE 1	Pois é. E para quê que é importante sabermos as letras?
A2	Para / conseguirmos saber tudo.
PE 1	Olha e todas as pessoas escrevem da mesma forma?
A2	Não.
PE 1	Então?
A2	Os chineses escrevem uns tracinhos assim <faz os gestos> e os ingleses //

PE 1	Escrevem como nós, não é?
A2	<i>Uhm Uhm</i>
PE1	Então isso significa que nem em todos os países se escreve da mesma forma, não é?
A2	Pois.
PE 1	Pois não é, pois não? Que línguas é que nos encontramos quando fomos fazer aquela visita à rua da frente?
A2	Vimos // uma loja que estava lá escrito <b>Dog</b> [cão].
PE 1	Que é em?
A2	Inglês.
PE 1	Sim.
A2	E também ouvimos // fomos a uma loja russa.
PE 1	Sim.
A2	E o A10 falou com o Sr. em Russo.
PE 1	<i>Uhm Uhm</i> pois foi...
A2	E nós dissemos adeus em russo.
PE 1	E como se diz adeus em russo?
A2	<b>Пока</b> [xau]
PE 1	<b>пока!</b> [xau] Olha gostavas de fazer outras atividades com línguas?
A2	SIM.
PE 1	Por exemplo? Diz-me uma atividade.
A2	// Já sei!
PE 1	Então?
A2	Andar no Inglês.
PE 1	Andar no Inglês? Gostavas de aprender Inglês?
A2	SIM.
PE 1	Ok, obrigada!



S6-E03	
<b>Descrição:</b> Este episódio está relacionado com o inquérito por entrevista realizado ao participante 3.	
Transcrição	
PE 1	Olá A3!
A3	Olá!
PE 1	Olha A3, o quê que achaste do projeto “À procura de mim descubro o mundo!”?
A3	<i>Ahm</i> Encontrei muitos sinais de trânsito.
PE 1	Sim.
A3	<SIL>
PE 1	Mas isso foi só de uma sessão. Eu estou a dizer de tudo aquilo que nós fizemos. O quê que tu achaste? Foi bom, foi mau, gostaste, não gostaste, gostaste mais de umas coisas do que de outras?
A3	Gostei de todas as coisas.
PE 1	Gostaste de todas? Muito bem! E então o quê que tu mais gostaste de fazer de todas essas coisas?
A3	Ir à loja russa.
PE 1	Foi? Gostaste de ir à loja russa? Porquê?
A3	Porque o senhor / nós não estávamos a descobrir o quê que o senhor falava e depois ele disse-nos que falava russo
PE 1	Ai era? Olha que giro! Muito bem! E de aprender? O quê que tu mais gostaste de aprender?
A3	Falar Russo.
PE 1	Dizer umas palavras em russo. Como é que se diz “Olá” em russo?
A3	<b>Привет</b> [Olá]
PE 1	<b>Привет!</b> [Olá] E xau?
A3	Já não me lembro
PE 1	<b>пока!</b> [Xau] Foi não foi?
A3	Foi.
PE 1	Muito bem.
(...)	
PE 1	Olha tu lembraste para quê que serve a escrita? Para quê que serve a escrita Carolina?
A3	Para aprendermos a escrever //

PE 1	E para quê que é importante aprendermos a escrever?
A3	Porque // porque se nós não aprendermos a escrever não sabemos / quando formos grandes não sabemos as receitas // <i>Ahm</i> as contas // <i>Ahm</i> e já não me lembro mais.
PE 1	Muito bem! E todas as pessoas escrevem da mesma forma Carolina?
A3	Não.
PE 1	Então?
A3	Alguns escrevem russo / alguns escrevem espanhol / escrevem com muitas línguas.
PE1	Escrevem em muitas línguas é verdade. Então isso significa que em todos os países se escreve da mesma forma?
A3	Não.
PE 1	Então? Escrevem de formas diferentes?
A3	Sim.
PE 1	Por exemplo?
A3	// <i>Ahm</i>
PE 1	O Russo escreve-se da mesma maneira que se escreve o Português?
A3	Não
PE 1	Não, pois não?
A3	Não
PE 1	Muito bem. Olha Que línguas é que existem aqui perto da escola que nos vimos na nossa saída?
A3	Russo / Inglês // <i>Ahm</i>
PE 1	E Português não é?
A3	<i>Uhm Uhm</i>
PE 1	Olha gostavas de fazer outras atividades com as línguas?
A3	<i>Ahm</i> / sim.
PE 1	Por exemplo, qual?
A3	<i>Ahm</i> // Inglês
PE 1	Gostavas de fazer atividades com Inglês, para aprenderes mais Inglês?
A3	Sim.
PE 1	Ok, obrigada

S6-E04	
<b>Descrição:</b> Este episódio está relacionado com o inquérito por entrevista realizado ao participante 5.	
Transcrição	
PE 1	Olá A5!
A5	Olá!
PE 1	O quê que tu achaste do projeto “À procura de mim descubro o mundo!”?
A5	GIRO.
PE 1	Giro? E o quê que tu gostaste mais de fazer? // Qual foi a sessão que tu gostaste mais?
A5	<i>Ahm</i> //
PE 1	Daquelas sessões do “Meninos de todas as cores”, / daquela que descobrimos o nosso nome, quando nós vimos que no mundo se escrevia de maneira diferente, quando nós fomos à rua ver as outras línguas, quando nós pintamos uma flor e vimos que afinal conhecemos muitas línguas.
A5	Sim, a parte da flor.
PE 1	Gostaste mais da parte da flor, foi?
A5	Sim
PE 1	Porquê?
A5	Porque / era / para ver / as línguas / que nós conhecíamos
PE 1	E tu conhecias muitas?
A5	<i>Ahm</i> // algumas.
PE 1	Ok. E tu o quê que gostaste de aprender neste projeto?
A5	<i>Ahm</i> // á procura de mim descubro o mundo / também da menina sem nome
PE 1	Mas de aprender? O que tu gostaste?
A5	Aprender que toda a gente tem nome // também / aprender que // que há línguas diferentes e nós conhecemos muitas dessas línguas
PE 1	Muito bem.
(...)	
PE 1	Para quê que serve a escrita? Porquê que nós escrevemos?
A5	Para “indificar” o que nós queremos dizer.
PE 1	Para identificar o que nós queremos dizer, muito bem. E todas as pessoas escrevem da mesma forma?
A5	Não.

PE 1 Então?

A5 Alguns escrevem russo, alguns escrevem inglês, alguns escrevem // em português.

PE 1 Outros em?

A5 Espanhol, outros em francês, outros em alemão

PE1 E há umas letras assim muito esquisitas que nós às vezes vemos que são do?

A5 <SIL>

PE 1 Do chinês, não é?

A5 Porque as vogais são pontos

PE 1 As vogais são pontos isso acho que era no árabe. Muito bem, estiveste atento.  
Quando nós fomos ao bairro que línguas é que nós vimos, lembraste?

A5 Sim.

PE 1 Então quais eram?

A5 Inglês / Português / Russo // e mais nada.

PE 1 E mais nada. Também vimos alguns sinais de trânsito que são um tipo de linguagem.

A5 O “STOP” é russo. Não. É inglês.

PE 1 É Inglês. Muito bem. Olha e tu gostavas de fazer outras atividades?

A5 Sim.

PE 1 Quais por exemplo?

A5 Por exemplo ir a uma caça ao tesouro.

PE 1 Sim. Descobrir o quê? Línguas?

A5 Sim. Era uma caixa cheia de línguas

PE 1 Gostavas de fazer uma caça ao tesouro onde o tesouro fosse uma caixa cheia de línguas?

A5 Sim.

PE 1 Que boa ideia. Muito bem. Obrigada.

S6-E05	
<b>Descrição:</b> Este episódio está relacionado com o inquérito por entrevista realizado ao participante 6.	
Transcrição	
PE 1	Olá A6!
A6	Olá!
PE 1	O que achaste do projeto “À procura de mim descubro o mundo!”?
A6	// Foi bom.
PE 1	Foi bom? Foi bom porquê?
A6	/ Gostei.
PE 1	Gostaste porquê?
A6	Porque // não sei.
PE 1	Não sabes, ok. E então o quê que mais gostaste de fazer e de aprender neste projeto?
A6	// Da neve.
PE 1	/ Foi da neve? Porquê?
A6	Porque /
PE 1	Não, no projeto todo o quê que mais gostaste? Qual foi a atividade que mais gostaste de fazer?
A6	<i>Ahm // essa &lt;apontando para os desenhos realizados na sessão 1&gt;</i>
PE 1	Do “Menino de todas as cores”?
A6	Sim.
PE 1	Que tiveste de te desenhar, foi?
A6	<i>Uhm Uhm</i>
PE 1	Ah muito bem.
(...)	
PE 1	Olha tu lembraste daquela sessão dos agentes secretos, das línguas, que nem todas as línguas se escreviam da mesma maneira? Tu lembraste para quê que serve a escrita?
A6	/ Sim
PE 1	Para quê que serve a escrita?
A6	Para // para dizer o quê que é.
PE 1	Para dizer aquilo que nós pensamos é isso?
A6	Sim.

PE 1 Ok. Então e todas as pessoas escrevem da mesma forma?

A6 Não.

PE1 Então? Como é que eles escrevem?

A6 // Os chineses escrevem com quadrados e fazem // fazem riscos / e // fazem quadrados e coisas dentro do quadrado.

PE 1 *Uhm Uhm* Ou seja, isso significa que em todos os países não se escreve da mesma forma ou escreve-se?

A6 / Não. Os ingleses escreve-se, os chineses não.

PE 1 É?

A6 *Uhm Uhm*

PE 1 Lembraste quando nós saímos da escola para ir ali ao bairro, tu lembraste que línguas existiam no bairro?

A6 Inglês.

PE 1 Sim.

A6 Português.

PE 1 Sim.

A6 E russo.

PE 1 Gostavas de fazer outras atividades com estas línguas?

A6 Sim.

PE 1 Que atividades é que tu gostavas de fazer?

A6 // Desenhar e /

PE 1 Desenhar o quê?

A6 // As pessoas // e / fazer as palavras

PE 1 Fazer palavras em outras línguas?

A6 *Uhm Uhm*

PE 1 Que línguas é que tu gostavas de aprender?

A6 Chinês e Inglês

PE 1 Chinês e Inglês?

A6 *Uhm Uhm*

PE 1 Porquê o Chinês? // Porque era diferente?

A6 Sim.

PE 1 E o Inglês?

A6 // Porque gosto.

PE 1 Gostas? Porque a tua família fala inglês é isso?

A6 O pai leu o / treinador do Chelsea a / explicar.

PE 1 Está bem. Obrigada!

S6-E06	
<b>Descrição:</b> Este episódio está relacionado com o inquérito por entrevista realizado ao participante 7.	
Transcrição	
PE 1	Olá A7!
A7	Olá!
PE 1	O que achaste do projeto “À procura de mim descubro o mundo!”?
A7	<i>Uhm Uhm //</i>
PE 1	Foi bom, foi mau, gostaste, não gostaste?
A7	Gostei.
PE 1	Gostaste? Porquê que gostaste?
A7	Porque foi divertido.
PE 1	E além de divertido foi mais o quê?
A7	<i>// Foi muito, muito divertido.</i>
PE 1	Foi muito, muito divertido. E então o quê que tu mais gostaste de fazer?
A7	Gostei / de / meter “X”.
PE 1	Onde?
A7	Quando encontramos uma coisa metemos “X”.
PE 1	Que coisas eram essas, lembraste?
A7	Era <i>//</i> não, já não me lembro.
PE 1	Lembraste, lembraste. Eram os sinais
A7	De / trânsito.
PE 1	Eram os sinais de trânsito, muito bem.
(...)	
PE 1	Para quê que serve a escrita? Porquê que nós escrevemos?
A7	<i>//</i> Porque é bom escrever.
PE 1	É bom escrever?
A7	Sim.
PE 1	E para quê que serve escrever? Porquê que é bom escrever?
A7	Para aprender a escrever.
PE 1	Sim. E porquê que nós precisamos de aprender a escrever?
A7	Para depois conseguirmos / para depois aprendermos a ler e a escrever.
PE 1	E porquê que é importante ler e escrever?
A7	Porque assim quando nós crescermos mais, assim não sabemos ler.



PE 1	Ok. Olha e as pessoas escrevem todas da mesma forma?
A7	Não.
PE 1	Não? Porquê?
A7	O A10 não escreve / é Russo.
PE 1	Exatamente. Então isso significa que nem todos os países escrevem da mesma forma, não é?
A7	<i>Uhm Uhm</i>
PE 1	Quando nós saímos para o bairro que línguas é nós encontramos, lembraste?
A7	/ Inglês.
PE 1	Inglês.
A7	Português.
PE 1	Português e?
A7	// E Espanhol / não
PE 1	O quê que o A10 falou com aquele senhor?
A7	Ah Russo.
PE 1	Russo. Muito bem. Olha gostavas de fazer outras atividades com línguas?
A7	Sim.
PE 1	Quais?
A7	Aprender a falar russo, aprender a falar português, // aprender espanhol.
PE 1	Ok, obrigada.

S6-E07	
<b>Descrição:</b> Este episódio está relacionado com o inquérito por entrevista realizado ao participante 8.	
Transcrição	
PE 1	Olá A8!
A8	Olá!
PE 1	O que achaste do projeto “À procura de mim descubro o mundo!”?
A8	Fixe.
PE 1	Foi fixe? E porquê que foi fixe?
A8	Porque / porque/ porque fomos ver os sinais
PE 1	Foram ver os sinais, mais?
A8	Porque descobrimos formas de falar
PE 1	<i>Uhm Uhm</i>
A8	E porque / depois fomos para à rua e eu gosto de ir passear.
PE 1	Pois é, muito bem. Olha e o quê que tu mais gostaste de fazer neste projeto?
A8	De ir à rua.
PE 1	De ir à rua. E o quê que mais gostaste de aprender?
A8	Os sinais.
PE 1	Os sinais de trânsito?
A8	<i>Uhm Uhm</i>
PE 1	Muito bem.
(...)	
PE 1	Olha e tu sabes para quê que serve a escrita?
A8	/ Não / ah para escrevermos.
PE 1	Pois e para quê que é importante escrevermos?
A8	Para aprendermos a ler e a escrever.
PE 1	E porquê que é importante ler e escrever?
A8	/ Para escrever cartas e livros.
PE 1	Muito bem. Olha e todas as pessoas escrevem da mesma forma?
A8	Não.
PE1	Então?
A8	Escrevem de formas diferentes.
PE 1	Como assim? Como é que se escreve de formas diferentes?

A8	<i>Ahm</i> Umas pessoas de outros países escrevem de formas diferentes do que as outras.
PE 1	Exatamente. Isso significa que nem em todos os países se escreve da mesma forma, não é?
A8	É.
PE 1	Então tu soubeste ao longo deste projeto em que países se escreve de maneira diferente, por exemplo na?
A8	Na Rússia.
PE 1	Sim e mais?
A8	<i>Ahm</i>
PE 1	Na Sí
A8	“Síren”
PE 1	Não Síria. E na?
A8	China
PE 1	E na China, muito bem. Olha que línguas é que nós encontramos quando saímos da escola ali para o bairro, tu lembraste?
A8	Sim.
PE 1	Então?
A8	Inglês, português e russo.
PE 1	Foi sim senhora, tens toda a razão. E gostavas de fazer outras atividades com as línguas?
A8	Sim.
PE 1	Quais?
A8	De descobrir mais línguas, de / de / ir à rua descobrir mais línguas.
PE 1	E de aprender o quê que essas palavras queriam dizer?
A8	Sim.
PE 1	Ok, muito obrigada.

S6-E08	
<b>Descrição:</b> Este episódio está relacionado com o inquérito por entrevista realizado ao participante 9.	
Transcrição	
PE 1	Olá A9!
A9	Olá!
PE 1	O que tu achaste do projeto “À procura de mim descubro o mundo!”?
A9	Achei muito interessante.
PE 1	Foi? Porquê?
A9	Porque / nunca tinha feito uma caça ao tesouro com vocês.
PE 1	Pois, também é verdade. Olha e o quê que tu mais gostaste de fazer neste projeto?
A9	Gostei de tudo.
PE 1	Gostaste de tudo? E o quê que mais gostaste de aprender?
A9	Foi o A10 a falar Russo.
PE 1	Gostaste de ouvir o A10 a falar Russo?
A9	Sim.
(...)	
PE 1	Tu gostas de escrever?
A9	Gosto.
PE 1	Gostas? E para quê que serve escrever? Para quê que serve a escrita?
A9	<i>Ahm</i> Para / para nós depois inventarmos livros.
PE 1	<i>Uhm Uhm</i>
A9	E escrever.
PE 1	E escrever, pois. Todas as pessoas escrevem da mesma forma?
A9	Não.
PE1	Não? Então?
A9	Algumas em russo, outras em / português, outras em chinês.
PE 1	<i>Uhm Uhm</i> ou seja, isso significa que nem em todos os países se escreve da mesma forma, não é?
A9	É.
PE 1	Olha outra coisa, que línguas existem aqui no nosso bairro?
A9	<i>Ahm</i> inglês.
PE 1	<i>Uhm Uhm</i>
A9	Português // <i>Ahm</i> também / pode ser chinês

PE 1 Nós fomos a uma loja quê?  
A9 / Chinesa  
PE 1 Não, não foi a uma loja chinesa.  
A9 Russa.  
PE 1 A uma loja russa. Então também existe?  
A9 Russo  
PE 1 Russo, muito bem. Olha gostavas de fazer outras atividades com línguas?  
A9 Sim.  
PE 1 Que atividades?  
A9 *Ahm* / falar / com / umas pessoas / com as línguas que nós já conhecemos.  
PE 1 Que língua é que tu já sabes?  
A9 Inglês / *ahm* / e português  
PE 1 Muito bem, obrigada A9!

S6-E09	
<b>Descrição:</b> Este episódio está relacionado com o inquérito por entrevista realizado ao participante 10.	
Transcrição	
PE 1	Olá A10! <b>Привет</b> [Olá] A10!
A10	<b>Привет</b> [Olá] / <IND>!
PE 1	O que é <IND>?
A10	É professora.
PE 1	Professora, ok, obrigada! Olha A10 o quê que tu achaste do projeto “À procura de mim descubro o mundo!”?
A10	FOI MUITO GIRO!
PE 1	Tu gostaste muito?
A10	SIM.
PE 1	Porquê A10?
A10	Por causa / por causa era muito fixe.
PE 1	Foi muito fixe? Fico mesmo contente. Olha o quê que tu mais gostaste de fazer?
A10	Falar com o senhor em russo.
PE 1	Falar com o senhor em russo quando nós fomos à loja russa?
A10	Sim.
PE 1	Tu tinhas saudades de falar russo?
A10	Sim
	(...)
PE 1	Tu sabes para que serve escrever? Para quê que serve a escrita?
A10	<i>Ahm</i> não sei.
PE 1	Não sabes? Não será para podermos comunicar?
A10	O que é comunicar?
PE 1	É conversar.
A10	<risos>
PE 1	Não é? Olha as pessoas escrevem todas da mesma forma?
A10	/ não.
PE1	Então porque não? Os russos escrevem da mesma forma que os portugueses?
A10	Não.
PE 1	Tu aprendeste a escrever o teu nome em russo, não foi? Nas letras russas, não foi?
A10	<i>Uhm Uhm</i>

PE 1	Pois foi. Olha que línguas é que nos encontramos aqui no bairro?
A10	Qual bairro?
PE 1	Neste quando fomos à rua.
A10	<i>Ahm //</i>
PE 1	Então não vimos russo?
A10	Vimos.
PE 1	E inglês?
A10	/ Sim.
PE 1	E português?
A10	Sim.
PE 1	E espanhol?
A10	Não.
PE 1	E alemão?
A10	Não.
PE 1	E sinais de trânsito?
A10	Não.
PE 1	Não?
A10	Sim.
PE 1	Olha gostavas de falar outras atividades com línguas?
A10	Sim, gostava de ir para a minha casa e falar russo / e com vocês.
PE 1	Connosco?
A10	Sim.
(...)	
PE 1	Obrigada! Diz obrigada em russo.
A10	<b>Спасибо</b> [ <i>Obrigado</i> ]
PE 1	<b>Спасибо</b> [ <i>Obrigado</i> ]. <b>Пока.</b> [ <i>Xau</i> ]
A10	<b>Пока.</b> [ <i>Xau</i> ]

S6-E10	
<b>Descrição:</b> Este episódio está relacionado com o inquérito por entrevista realizado ao participante 11.	
Transcrição	
PE 1	Olá A11!
A11	Olá!
PE 1	A11 o quê que achaste do projeto “À procura de mim descubro o mundo!”?
A11	Muito bom.
PE 1	Foi? Porquê que foi muito bom?
A11	<i>Ahm //</i>
PE 1	O quê que tu mais gostaste de fazer?
A11	Isso eu já não me lembro <IND>.
PE 1	O quê que tu mais gostaste de fazer de tudo?
A11	/ de tudo / gostei de tudo.
PE 1	Gostaste de tudo, ok. E de aprender?
A11	Também muito, muito, muito.
PE 1	Gostaste de aprender tudo?
A11	Sim.
PE 1	Ok.
(...)	
PE 1	Olha quando nós entramos na nossa máquina do tempo nós descobrimos para quê quer serve a escrita. Para quê que serve a escrita?
A11	Para os meninos cegos saberem o quê que <i>// Ahm //</i> os meninos cegos é por causa de
PE 1	Se são cegos não vêem a escrita.
A11	Sim, mas só que
PE 1	Há escrita em Braile sim.
A11	Há escrita que é em pontinhos e esses pontinhos os cegos passam e a seguir eles conseguem ler.
PE 1	<i>Uhm Uhm</i> muito bem. E mais?
A11	Mais não sei.
PE1	Ok. Olha e todas as pessoas escrevem da mesma forma?
A11	Não.
PE 1	Então?



A11 Os chineses escrevem em riscos e em quadrados.

PE 1 *Uhm Uhm*

A11 Os outros escrevem em espanhol e os // e os ingleses escrevem em inglês.

PE 1 *Uhm Uhm* então isso significa que nem em todos os países se escrevem da mesma forma, certo?

A11 Certo.

PE 1 Ok. Olha que línguas é que nós vimos no nosso bairro quando fomos lá fora?

A11 / Foi / Português.

PE 1 *Uhm Uhm*

A11 Foi Inglês.

PE 1 Certo.

A11 E foi Russo.

PE 1 Exatamente. Olha gostavas de fazer outras atividades com línguas?

A11 Sim.

PE 1 Quais?

A11 / *Ahm* / todas as línguas.

PE 1 E que atividades?

A11 Todas.

PE 1 Ok, obrigada A11.

S6-E11	
<b>Descrição:</b> Este episódio está relacionado com o inquérito por entrevista realizado ao participante 12.	
Transcrição	
PE 1	Olá A12!
A12	Olá!
PE 1	Olha A11, o quê que tu achaste do nosso projeto “À procura de mim descubro o mundo!”?
A12	<i>Ahm // Ahm</i>
PE 1	Achaste que foi bom, foi mau, gostaste, não gostaste?
A12	Foi muito bom.
PE 1	Foi muito bom? E o quê que tu mais gostaste de fazer?
A12	<i>Ahm / O A10 falar russo.</i>
PE 1	O A10 falar russo. E de aprender?
A12	Também.
PE 1	Também? Gostaste de aprender tudo?
A12	<i>Uhm Uhm</i>
(...)	
PE 1	Olha e tu sabes para quê que serve a escrita? Para quê que serve escrever?
A12	Para lermos.
PE 1	E porquê que é importante lermos?
A12	<i>// porque //</i>
PE 1	Para identificarmos as letras e sabermos o quê que está lá escrito, não é?
A12	<i>Uhm Uhm</i>
PE 1	E todas as pessoas escrevem da mesma forma?
A12	Não.
PE1	Então como escrevem?
A12	Escrevem de maneiras diferentes.
PE 1	Então como é isso de escreverem de maneiras diferentes? / Por exemplo? // A língua do A10?
A12	É Russo.
PE 1	É Russo e escrevesse da mesma maneira que se escreve português?
A12	<i>Ahm Não.</i>

PE 1	Então isso significa que há alfabetos diferentes e em países diferentes / em países diferentes escrevesse de maneiras diferentes. E que línguas existem no nosso bairro?
A12	Português, Inglês.
PE 1	Inglês.
A12	Russo.
PE 1	E Russo. Olha gostavas de fazer outras atividades com línguas?
A12	Sim.
PE 1	Sim. Ok, obrigada.



***Anexo 5 – Registo  
fotográfico das  
sessões de  
intervenção***

### ***5.1 Sessão I – Meninos de todas as cores***



*Apresentação do livro “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares*



*Apresentação oral dos trabalhos realizados pelos alunos*

## 5.2 Sessão II – A origem do meu nome



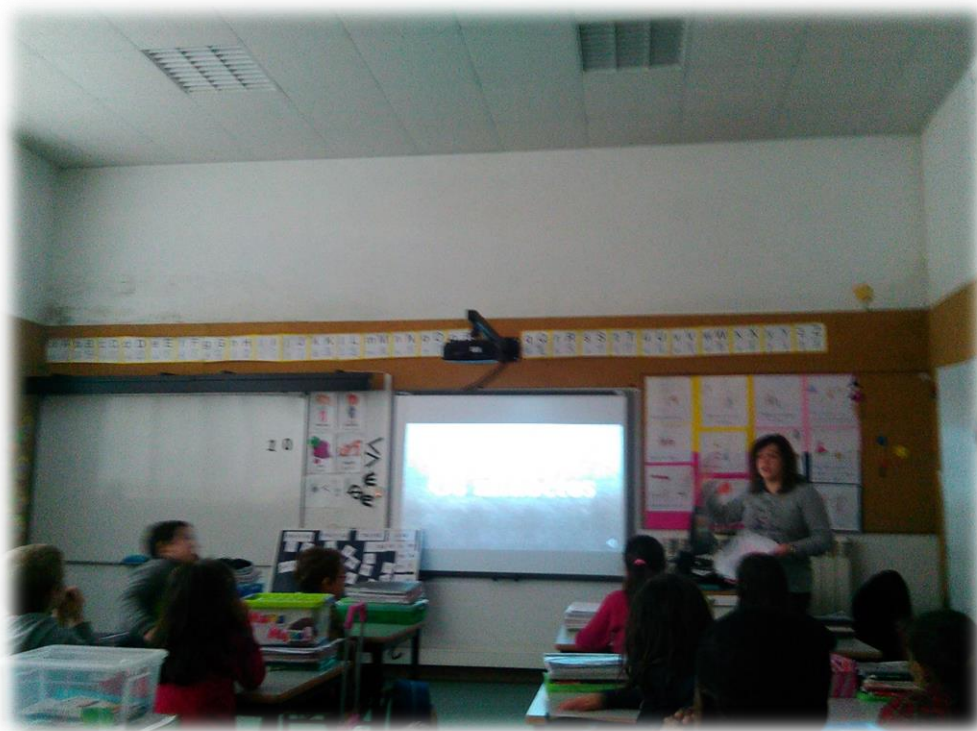
*Diálogo com a turma sobre a importância e do direito de termos um nome*



*Marcadores de livros*



### ***5.3 Sessão III – Uma viagem pelo mundo como agentes secretos***



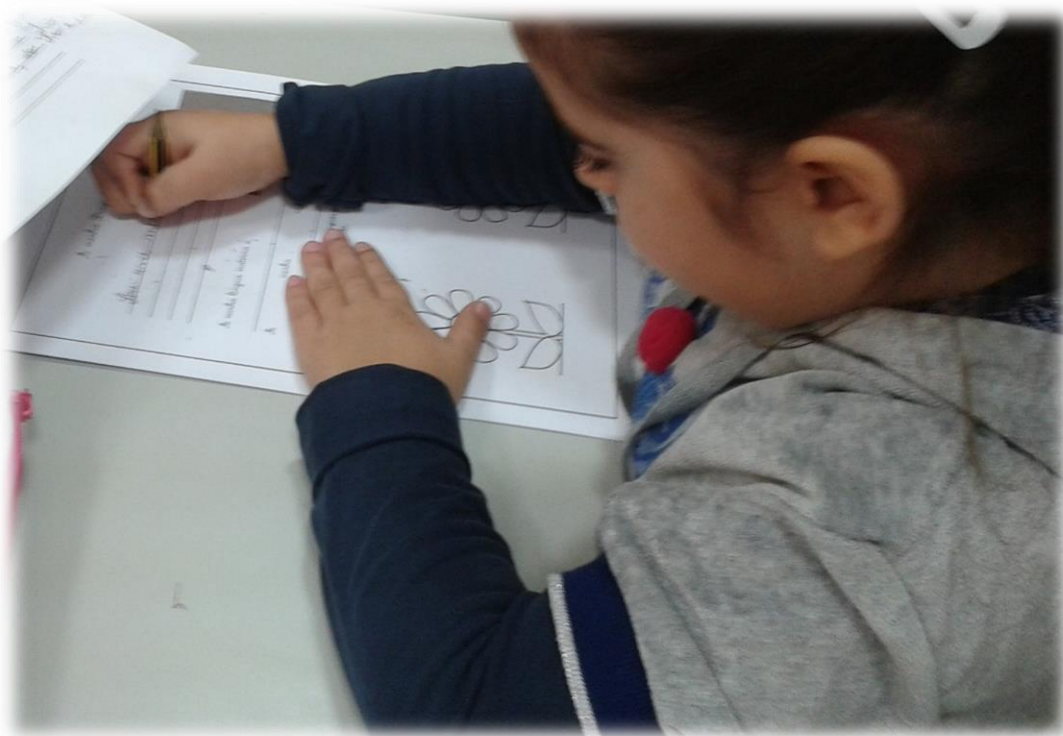
*Apresentação à turma da história “Os alfabetos”*



#### ***5.4 Sessão IV – A minha biografia linguística***



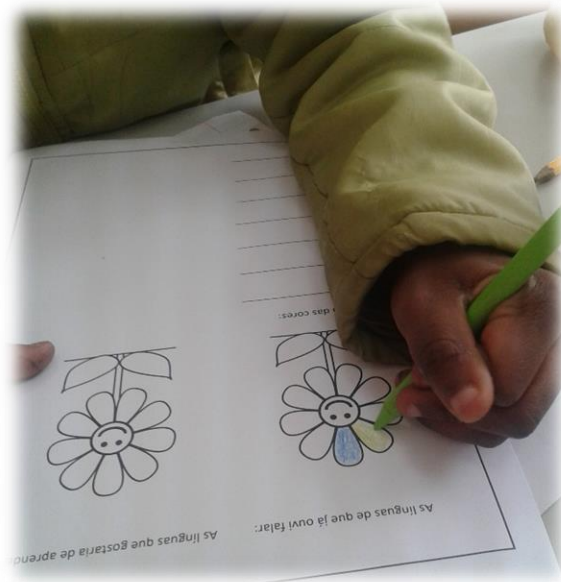
*Apresentação da Biografia Linguística da Beatriz*



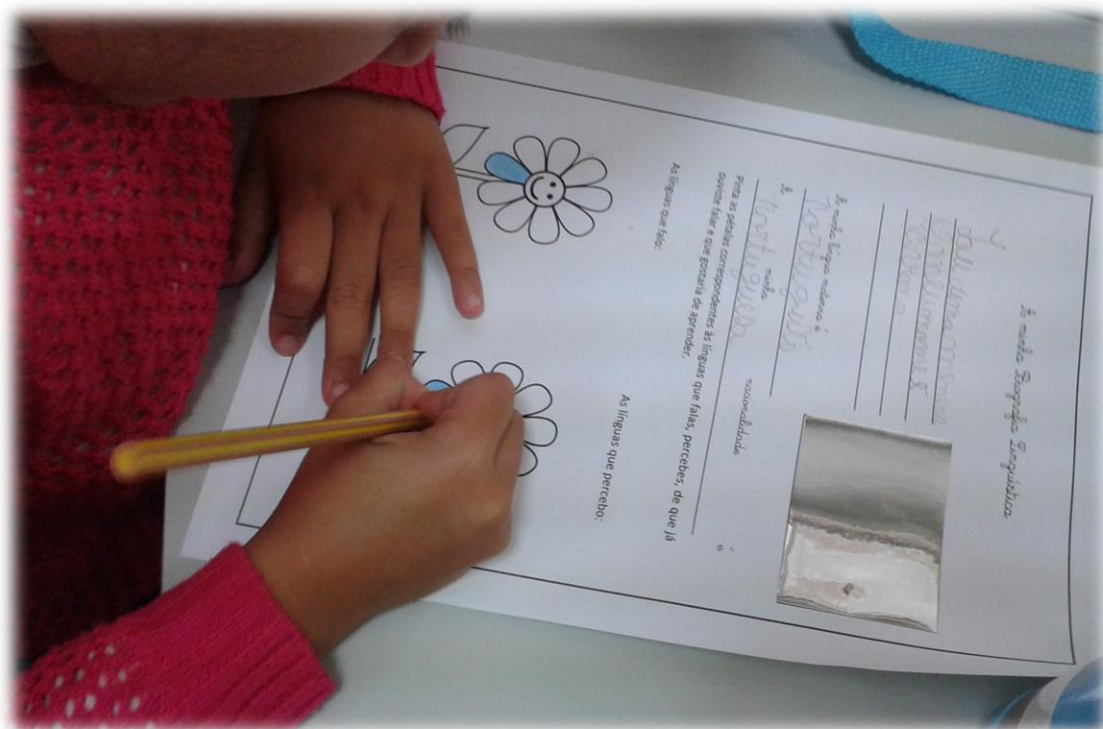
*Preenchimento da Biografia Linguística (A1)*



*Preenchimento da Biografia Linguística (A2)*



*Preenchimento da Biografia Linguística (A3)*

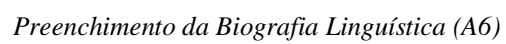


*Preenchimento da Biografia Linguística (A4)*



*Preenchimento da Biografia Linguística (A5)*





### ***5.5 Sessão V – À procura das línguas no meu bairro***



*Peddy-paper pelo Bairro Aveirense*



*Exemplo de palavras estrangeiras encontradas pelas crianças durante o percurso*



*Minimercado russo*

# ***Anexo 6 – Alfabetos e Sistemas de escrita***

### 6.1 Sistemas de escrita existentes atualmente (por país)

Continente		País	Línguas oficiais <sup>19</sup>	Sistema de escrita
América	América do Norte	Bermuda	English	Alf. Latino
		Greenland	Danish, Greenlandic	Alf. Latino
		Saint Pierre and Miquelon	French	Alf. Latino
		United States	English	Alf. Latino
		Canada	English, French	Alf. Latino
	América Central	Belize	English	Alf. Latino
		El Salvador	Spanish	Alf. Latino
		Honduras	Spanish	Alf. Latino
		Nicaragua	Spanish	Alf. Latino
		Costa Rica	Spanish	Alf. Latino
		Guatemala	Spanish	Alf. Latino
		Mexico	Spanish	Alf. Latino
		Panama	Spanish	Alf. Latino
	Caribbean	Anguilla	English	Alf. Latino
		Antigua and Barbuda	English	Alf. Latino
		Aruba	Dutch, English, Papiamentu	Alf. Latino
		Bahamas	English	Alf. Latino
		Barbados	English	Alf. Latino
		British Virgin Islands	English	Alf. Latino
		Caribbean Netherlands	Dutch, English, Papiamentu	Alf. Latino
		Cayman Islands	English	Alf. Latino
		Cuba	Spanish	Alf. Latino
		Curacão	Dutch, Papiamentu	Alf. Latino
		Dominica	English	Alf. Latino
		Dominic	Spanish	Alf. Latino
		Grenada	English	Alf. Latino
		Guadeloupe	French	Alf. Latino
		Haiti	Haitian Creole, French	Alf. Creolo, Alf. Latino
		Jamaica	English	Alf. Latino
		Martinique	French	Alf. Latino
		Montserrat	English	Alf. Latino
		Puerto Rico	English, Spanish	Alf. Latino
		Saint Barthélemy	French	Alf. Latino
		Saint kitts and nevis	English	Alf. Latino
		Saint lucia	English	Alf. Latino
		Saint martin	French	Alf. Latino
		Saint vicent and the grenadines	English	Alf. Latino

<sup>19</sup> Fonte: <https://www.ethnologue.com/>, consultado a 22 de março de 2016



		Sint Maarten	Dutch, English	Alf. Latino
		Trinidad and Tobago	English	Alf. Latino
		Turks and Caicos Islands	English	Alf. Latino
		Us Virgin Islands	English	Alf. Latino
	<b>América do sul</b>	Argentina	Spanish	Alf. Latino
		Bolivia	Spanish	Alf. Latino
		Brazil	Portuguese	Alf. Latino
		Chile	Spanish	Alf. Latino
		Colombia	Spanish	Alf. Latino
		Ecuador	Spanish	Alf. Latino
		French Guiana	French	Alf. Latino
		Guyana	English	Alf. Latino
		Paraguay	Paraguayan Guarani, Spanish	Alf. Guarani, Alf. Latino
		Peru	Spanish	Alf. Latino
		Suriname	Dutch, Sranan	Alf. Latino
		Uruguay	Spanish	Alf. Latino
		Venezuela	Spanish	Alf. Latino
<b>África</b>	<b>Eastern Africa</b>	Burundi	French, Rundi	Alf. Latino, Alf. Runic
		Comoros	Standard Arabic, French	Alf. Latino, Alf. Árabe
		Djibouti	Standard Arabic, French	Alf. Latino, Alf. Árabe
		Eritrea	Standard Arabic, Tigrigna, English	Alf. Latino, Alf. Árabe, Alf. Tigrinya
		Ethiopia	Amharic	Alf. Aramaico
		Kenya	English, Swahili	Alf. Latino
		Madagascar	French, Plateau Malagasy	Alf. Latino
		Malawi	English	Alf. Latino
		Mauritius	English, French	Alf. Latino
		Mayotte	French	Alf. Latino
		Mozambique	Portuguese	Alf. Latino
		Réunion	French	Alf. Latino
		Rwanda	Kinyarwanda, French, English	Alf. Latino
		Seychelles	Seselwa Creole French, Emglish, French	Alf. Latino, Seychellois creole
		Somalia	Italian, Standard Arabic, Somali, English	Alf. Latino, Alf. Árabe
		South sudan	English	Alf. Latino
		Tanzania	Swahili, English	Alf. Latino,
		Uganda	Swahili, English	Alf. Latino
		Zambia	English	Alf. Latino

		Zimbabwe	Ndebele, shona, English	Alf. Latino
	<b>Norte de África</b>	Algeria	Algerian spoken Arabic, French, Standard Arabic	Alf. Latino, Alf. Árabe
		Egypt	Egyptian spoken Arabic, standard Arabic	Alf. Árabe
		Libya	Libyan spoken Arabic, standard Arabic	Alf. Árabe
		Morocco	Moroccan spoken Arabic, standard Arabic, Standard Moroccan	Alf. Árabe
		Sudan	English, Tamazight Standard Arabic	Alf. Latino, Alf. Árabe
		Tunisia	Tunisian Spoken Arabic, Standard Arabic	Alf. Árabe
		Western Sahara	Moroccan Spoken Arabic, Standard Arabic	Alf. Árabe
	<b>Southern Africa</b>	Botswana	Tswana, English	Alf. Latino
		Lesotho	Southern Sotho, English	Alf. Latino
		Namibia	English	Alf. Latino
		South Africa	Afrikaans, English, Ndebele, Northern sotho, southern sotho, swati, tsongo, tswana, venda xhosa, zulu	Alf. Latino
		Swaziland	Swati, English	Alf. Latino
		Benin	French	Alf. Latino
	<b>Western Africa</b>	Burkina faso	French	Alf. Latino
		Cape Verde islands	Portuguese	Alf. Latino
		Côte d'Ivoire	French	Alf. Latino
		Gambia	English	Alf. Latino
		Ghana	Akan, English	Alf. Latino
		Guinea	French	Alf. Latino
		Guinea-Bissau	Portuguese	Alf. Latino
		Liberia	English	Alf. Latino
		Mali	French	Alf. Latino
		Mauritania	French, Standard Arabic	Alf. Latino, Alf. Árabe
		Niger	French	Alf. Latino
		Nigeria	English	Alf. Latino
		Senegal	French	Alf. Latino
		Sierra Leone	English	Alf. Latino
		Togo	French	Alf. Latino

	<b>Middle Africa</b>	Angola	Portuguese	Alf. Latino
		Cameroon	English, French	Alf. Latino
		Central Africa Republic	French, Sango	Alf. Latino
		Chad	French, Standard Arabic	Alf. Latino, Alf. Árabe
		Congo	French	Alf. Latino
		Democratic Republic of the Congo	French	Alf. Latino
		Equatorial Guinea	French, Spanish	Alf. Latino
		Gabon	French	Alf. Latino
		São Tomé e Príncipe	Portuguese	Alf. Latino
<b>Europe</b>	<b>Shouther Europe</b>	Portugal	Portuguese	Alf. Latino
		Spain	Spanish	Alf. Latino
		Italy	Italian	Alf. Latino
		Malta	English, Maltese	Alf. Latino
		Andorra	Catalan, French, Spanish	Alf. Latino
		San Marino	Italian	Alf. Latino
		Slovenia	Slovene	Alf. Latino
		Croatia	Croatian	Alf. Latino
		Bosnia and Herzegovina	Bosnian, Croatian, Serbian	Alf. Latino, Alf. Cirílico
		Jibraltar	English	Alf. Latino
		Greece	Greek	Alf. Grego
		Macedonia	Macedonian	Alf. Cirílico
		Montenegro	Montenegrin	Alf. Latino, Alf. Cirílico
		Serbia	Serbian	Alf. Cirílico
		Vatican State	Italian, Latin	Alf. Latino
		Albania	Albanian	Alf. Latino
	<b>Western Europe</b>	Austria	Standard German	Alf. Latino
		Belgium	Dutch, French	Alf. Latino
		France	French	Alf. Latino
		Germany	Standard German	Alf. Latino
		Liechtenstein	Standard German	Alf. Latino
		Luxembourg	Standard German, French	Alf. Latino
		Monaco	French	Alf. Latino
		Netherlands	Dutch	Alf. Latino
		Switzerland	French, Italian, Standard German	Alf. Latino
	<b>Northern Europe</b>	Denmark	Danish	Alf. Latino
		Estonia	Russian, Standard Estonian	Alf. Cirílico, Alf. Latino
		Faroe Islands	Danish, Faroese	Alf. Latino
		Finland	Finnish, Swedish	Alf. Latino
		Guernsey	English, French	Alf. Latino
		Iceland	Icelandic	Alf. Latino
		Ireland	English	Alf. Latino

		Isle of Man	English	Alf. Latino
		Jersey	English, French	Alf. Latino
		Latvia	Standard Latvian, Russian	Alf. Cirílico, Alf. Latino
		Lithuania	Lithuanian	Alf. Latino
		Norway	Norwegian	Alf. Latino
		Sweden	Swedish	Alf. Latino
		Unites Kingdom	English	Alf. Latino
	<b>Eastern Europe</b>	Belarus	Belarusian, Russian	Alf. Cirílico
		Bulgaria	Bulgarian	Alf. Cirílico
		Creech Republic	Czech	Alf. Latino
		Hungary	Hungarian	Alf. Latino
		Moldova	Romanian, Russian	Alf. Latino, Alf. Cirílico
		Poland	Polish	Alf. Latino
		Romania	Romanian	Alf. Latino
		Russian Federation	Russian	Alf. Cirílico
		Slovakia	Slovak	Alf. Latino
		Ukraine	Russian, Ukrainian	Alf. Cirílico
<b>Asia</b>	<b>Central Asia</b>	Kazakhstan	Russian, Kazakh	Alf. Cyrillic, Kazakh alphabets (Cirílico, latino, árabe)
		Kyrgyzstan	Kyrgyz, Russian	Alf. Cirílico, Kyrgyz alphabets (Cirílico, árabe)
		Tajikistan	Tajiki, Russian	Alf. Cirílico, Tajiki alphabets (Cirílico, árabe, latino)
		Turkmenistan	Turkmen	Alf. Latino
		Uzbekistan	Northern Uzbek, Russian	Alf. Latino, Alf. Cirílico
	<b>South-Eastern Asia</b>	Brunei	Brunei, English, Standard Malay	Alf. Latino
		Cambodia	Central Khmer	Khmer script (abugida)
		East Timor	Tetun Dili, Portuguese	Alf. Latino
		Indonesia	Indonesian	Alf. Latino
		Laos	Lao	Alf. Latino
		Malaysia	English, Mandarin Chinese, Standard Malay	Alf. Latino, Caract. Chineses
		Myanmar	Burmese	

		Philippines	English, Filipino, Tagalog	Alf. Latino, Alf. Filipino
		Singapore	English, Malay	Alf. Latino
		Thailand	Thai	Thai script
		Viet Nam	Vietnamese	Alf. Latino
	Southern Asia	Afghanistan	Dari, Southern Pashto	Dari alphabet, Alf. Árabe
		Bangladesh	Bengali	Bengali alphabet
		Bhutan	Dzongkha, English	Tibetan alphabet, Alf. Latino
		British Indian Ocean Territory	English	Alf. Latino
		India	Hindi, English	Brahmi script, Alf. Latino
		Iran	Iranian Persian	Alf. Árabe
		Maldives	Maldivian, English	Maldivian alphabet, Alf. Latino
		Nepal	Nepali	Brahmi script
		Pakistan	English, Urdu	Alf. Latino, Alf. Árabe
		Sri Lanka	Sinhala, English, Tamil	Sinhalese alphabet, Alf. Latino, Brahmi script
	Western Asia	Armenia	Armenian	Armenian alphabet
		Azerbaijan	North Azerbaijani, Russian	Alf. Latino, Alf. Cirílico
		Bahrain	Baharna Spoken Arabic, English, Standard Arabic	Alf. Árabe, Alf. Latino
		Cyprus	Greek	Alf. Grego
		Georgia	Georgian, Russian	Georgian script, Alf. Cirílico
		Iraq	Mesopotamian spoken Arabic, standard Arabic	Alf. Árabe
		Israel	Hebrew, standard Arabic	Alf. Hebraico, Alf. Árabe
		Jordan	South Levantine spoken Arabic, standard Arabic	Alf. Árabe
		Kuwait	Standard Arabic, gulf spoken Arabic	Alf. Árabe
		Lebanon	French, north Levantine spoken	Alf. Árabe, Alf. Latino

			Arabic, standard Arabic	
		Oman	Standard Arabic	Alf. Árabe
		Palestine	Standard Arabic	Alf. Árabe
		Qatar	Standard Arabic, gulf spoken Arabic	Alf. Árabe
		Saudi Arabia	Najdi spoken Arabic, standard Arabic	Alf. Árabe
		Syria	Standard Arabic, north Levantine spoken Arabic	Alf. Árabe
		Turkey	Turkish	Alf. Latino
		United arab emirates	English, standard Arabic	Alf. Árabe, Alf. Latino
		Yemen	Standard Arabic	Alf. Árabe
	Eastern Asia	China	Mandarin Chinese	Caract. Chineses
		China – Hong Kong		Caract. Chineses
		China – Macao		Caract. Chineses
		China – Taiwan	Mandarin Chinese	Caract. Chineses
		Japan	Japanese	Japanese writing system
		Mongolia	Haih Mongolian	Mongolian script
		North Korea	Korean	Caract. Chineses
		South Korea	Korean	Caract. chineses
Oceania (Pacific)	Australia and New Zealand	Australia	English	Alf. Latino
		New Zealand	English	Alf. Latino
		Norfolk Island	English	Alf. Latino
	Melanesia	Fiji	English	Alf. Latino
		New Caledonia	French	Alf. Latino
		Papua new guinea	English, tok pisin	Alf. Latino
		Solomon islands	English	Alf. Latino
		Vanuatu	Bislama, English, French	Alf. Latino
	Micronesia	Guam	Chamorra, English	Alf. Latino
		Kiribati	English, Kiribati	Alf. Latino
		Marshall islands	English, Marshallese	Alf. Latino
		Micronesia	English	Alf. Latino
		Nauru	English, Nauruan	Alf. Latino
		Northern Mariana Islands	English	Alf. Latino
		Palau	English	Alf. Latino

	<b>Polynesia</b>	American Samoa	English	Alf. Latino
		Cook Islands	English	Alf. Latino
		French Polynesia	French, Tahitian	Alf. Latino
		Niue	English, Niue	Alf. Latino
		Pitcairn	English	Alf. Latino
		Samoa	English, Samoan	Alf. Latino
		Tokelau	English	Alf. Latino
		Tonga	English, Tongan	Alf. Latino
		Tuvalu	English	Alf. Latino
		Wallis and Futuna	French	Alf. Latino

## 6.2 Alfabetos e Sistemas de escrita<sup>20</sup>

ALPHABET CYRILLIQUE<sup>1</sup>

А а	Б б	В в	Г г	Д д
а	б	в	г	д
Е е	Ж ж	З з	И и	Й й
е	ж	з	и	й
К к	Л л	М м	Н н	О о
к	л	м	н	о
П п	Р р	С с	Т т	У у
п	р	с	т	у
Ф ф	Х х	Ц ц	Ч ч	Ш ш
ф	х	ц	ч	ш
Щ щ	Ъ ъ	Ы ы	Ь ь	Э э
щ	ъ (muet)	ы	ь	э
Ю ю Я я				
iou ya				

Alfabeto Cirílico

ALPHABET GREC<sup>1</sup>

Α α	Β β	Γ γ	Δ δ	Ε ε
α	β	γ	δ	ε
Ζ ζ	Η η	Θ θ	Ι ι	Κ κ
ζ	η	θ	ι	κ
Λ λ	Μ μ	Ν ν	Ο ο	Π π
λ	μ	ν	ο	π
Ρ ρ	Σ σ	Τ τ	Υ υ	Ξ ξ
ρ	σ	τ	υ	ξ
Χ χ	Φ φ	Ψ ψ	Ω ω	
χ	φ	ψ	ω	

Alfabeto Grego

ALPHABET DEVANAGARI<sup>1</sup>

Voyelles isolées				
अ	आ	इ	ई	उ
a	ā	i	ī	u
ऊ	ए	ऐ	ओ	औ
ū	ē	ai	ō	au
Consonnes				
क	ख	ग	घ	ङ
ka	kha	ga	gha	nga
च	छ	ज	झ	ञ
tcha	tchha	dja	djha	nja
ट	ठ	ड	ढ	ण
ta	tha	da	dha	na
त	थ	द	ध	न
ta	tha	da	dha	na
प	फ	ब	भ	म
pa	pha	ba	bha	ma
य	र	ल	व	श
ya	ra	la	vā	sa
	ष	स	ह	
	sha	sa	ha	

Alfabeto Devanagari

ALPHABET ARMÉNIEN<sup>1</sup>

Ա	Բ	Գ	Դ	Ե
a	b	g	t	yè, è
Զ	Է	Ը	Թ	Ճ
z	è	e	t	j
Ի	Լ	Խ	Շ	Կ
i	l	kh	dz	g
Հ	Ջ	Ղ	Տ	Մ
h	tz	gh	dj	m
Յ	Ն	Շ	Ո	Չ
h,y	n	sh	vo,o	tch
Պ	Ջ	Ռ	Ս	Վ
b	tch	r(roulé)	s	v
Տ	Ր	Ց	Խ	Փ
d	r(roulé)	ts	v	p
	Գ	Օ	Ֆ	
	k	o	f	

Alfabeto Armeniano

<sup>20</sup> Fonte: (Malherbe (1995))



ALPHABET BENGALI<sup>1</sup>

ক	খ	গ	ঘ	ঙ
ko	kho	go	gho	ng
চ	ছ	জ	ঝ	ঞ
tcho	tchho	djo	djho	gn
ট	ঠ	ড	ঢ	ণ
to	tho	do	dho	n
ত	থ	দ	ধ	ন
to	tho	do	dho	no
প	ফ	ব	ভ	ম
po	pho	bo	bho	mo
য়	য	র	ল	
yo	yo	tcho	lo	
শ	ষ	স	হ	
sho	sho	so	ho	

Alfabeto Bengali

ALPHABET ARABE<sup>1</sup>

ا	ب	ت	ث	ج
a (long)	b	t	ts	dj
ح	خ	د	ذ	ر
h	'kh	d	z	r
ز	س	ش	ص	ض
z	s	sh	s	dh
ط	ظ	ع	غ	ف
t	z	a'	gh	f
ق	ك	ل	م	ن
q	k	l	m	n
ه	و	ي		
h	w	y		

Alfabeto Árabe

ALPHABET KHMER<sup>1</sup>

ក	ខ	គ	ឃ	ង
ka	kha	ko	kho	ngo
ច	ឆ	ជ	ឈ	ញ
tja	tchha	tjo	tchho	nho
ដ	ត	ឡ	ធ	ណ
da	tha	do	tho	nâ
ត	ថ	ទ	ធ	ន
tâ	thâ	to	tho	no
ប	ផ	ព	ភ	ម
bâ	phâ	po	pho	mo
រ	ហ	យ	រ	
ja	ha	yo	ro	
ល		ល	វ	
la		lo	vo	

Alfabeto Khmer

ALPHABET HÉBREU<sup>1</sup>

א	ב	ג	ד	
a	b	v	g	d
ה	ו	ז	ח	ט
h	w	z	h	t
י	כ	כ	ל	מ
y	k	kh	k (final)	l
נ	ס	ע	פ	צ
m	m (final)	n	n (final)	s
ק	ר	ש	ת	
a'	p	f	f (final)	ts
ץ	ק	ר	ש	ש
ts (final)	k	r	sh	s
ת				
t				

Alfabeto Hebraico

IDÉOGRAMMES CHINOIS <sup>1</sup>						IDÉOGRAMMES CHINOIS <sup>1</sup>					
安	字	你	謝	謝	大	北	南	東	东	西	中
an (6) paix	zì (6) caractère chinois mot	nǐ (7) tu	xiè (18 et 12) remercier	xiè (18 et 12) remercier	dà (3) grand	běi (5) nord	nán (9) sud	dōng (8 et 5) est	dōng (8 et 5) est	xī (6) ouest	zhōng (4) milieu
多	少	金	銀	日	月	上	下	京	城	市	河
duō (6) beaucoup	shǎo (4) peu	jīn (8) or	yín (14) argent	rì (4) soleil jour	yuè (4) lune mois	shàng (3) dessus	xià (3) dessous	jīng (8) capitale	chéng (9) ville	shì (5) ville marché	hé (8) fleuve rivière
報	報	人	民	日	報	江	湖	海	水	國	国
bào (12 et 7) journal	bào (12 et 7) journal	rén mǐn rì bào quotidien du peuple	rén mǐn rì bào quotidien du peuple	rén mǐn rì bào quotidien du peuple	rén mǐn rì bào quotidien du peuple	jiāng (6) fleuve rivière	hú (12) lac	hǎi (10) mer	shuǐ (4) eau	guó (11 et 8) pays	guó (11 et 8) pays
公	共	工	紅	紅	空	州	山	田	川	島	洋
gōng (4) public	gòng (6) commun	gōng (3) travail	hóng (9 et 6) rouge	hóng (9 et 6) rouge	kōng (8) aérien	zhōu (6) région	shān (3) montagne	tián (5) champ rizière	chuān (3) rivière cours d'eau	dǎo (10) île	yáng (9) océan étranger
同	宮	院	園	園	元	入	出	口	門	門	路
tóng (6) ensemble	gōng (10) palais temple	yuàn (10) établissement institut	yuán (13 et 7) jardin	yuán (13 et 7) jardin	yuán (4) yuan monnaie chinoise	rù (2) entrer	chū (5) sortir	kǒu (3) bouche ouverture	mén (7 et 3) porte	mén (7 et 3) porte	lù (13) chemin route
黨	党	郵	邮	業	业	道	車	车	酒	漢	汉
dǎng (20 et 10) parti	dǎng (20 et 10) parti	yóu (10 et 8) poste	yóu (10 et 8) poste	yè (13 et 5) métier profession	yè (13 et 5) métier profession	dào (12) voie méthode	chē (7 et 5) voiture	chē (7 et 5) voiture	jiǔ (10) alcool	hàn (14 et 5) chinois	hàn (14 et 5) chinois
學	学	電	电	寺	小	法	美	語	语	話	话
xué (16 et 8) apprendre	xué (16 et 8) apprendre	diàn (13 et 5) électricité	diàn (13 et 5) électricité	sì (6) pagode temple	xiǎo (3) petit	fǎ (8) loi français	měi (9) beau américain	yǔ (14 et 9) langue langage	yǔ (14 et 9) langue langage	huà (11 et 6) langage	huà (11 et 6) langage
會	会	不	禁	福	錢	華	华	人	子	家	好
huì (13 et 6) se réunir comprendre	huì (13 et 6) se réunir comprendre	bù (4) ne pas	jìn (12) interdit	fú (14) bonheur	qián (16) argent monnaie	huá (12 et 8) élégant chinois	huá (12 et 8) élégant chinois	rén (2) homme	zǐ (3) enfant fils	jiā (10) famille maison	hǎo (6) bon

Carateres Chineses

ÉCRITURE SYLLABIQUE JAPONAISE <sup>1</sup>					ÉCRITURE SYLLABIQUE JAPONAISE <sup>1</sup>				
ア	イ	ウ	エ	オ	あ	い	う	え	お
a	i	u(ou)	e	o	a	i	u(ou)	e	o
カ	キ	ク	ケ	コ	か	き	く	け	こ
ka	kí	ku	ke	ko	ka	ki	ku	ke	ko
サ	シ	ス	セ	ソ	さ	し	す	せ	そ
sa	si	su	se	so	sa	si	su	se	so
タ	チ	ツ	テ	ト	た	ち	つ	て	と
ta	ti	tu	te	to	ta	ti	tu	te	to
ナ	ニ	ヌ	ネ	ノ	な	に	ぬ	ね	の
na	ni	nu	ne	no	na	ni	nu	ne	no
ハ	ヒ	フ	ヘ	ホ	は	ひ	ふ	へ	ほ
ha	hi	hu	he	ho	ha	hi	hu	he	ho
マ	ミ	ム	メ	モ	ま	み	む	め	も
ma	mi	mu	me	mo	ma	mi	mu	me	mo
ヤ	イ	ユ	エ	ヨ	や	い	ゆ	え	よ
ya	yi	yu	ye	yo	ya	yi	yu	ye	yo
ラ	リ	ル	レ	ロ	ら	り	る	れ	ろ
ra	ri	ru	re	ro	ra	ri	ru	re	ro
ワ				ヲ	わ				を
wa				wo	wa				wo
ン					ん				
n					n				
Katakana					Hiragana				

Sistema de escrita Japonês

ALPHABET SINGHALAIS<sup>1</sup>

ක	ඛ	ග	ඝ	ඛ
ka	kha	ga	gha	na
ච	ඡ	ජ	ඤ	ඤ
tcha	tchha	dja	djha	na
ට	ඨ	ඩ	ඪ	ඹ
ta	tha	da	dha	na
ත	ථ	ද	ධ	න
ta	tha	da	dha	na
ප	ඵ	බ	භ	ම
na	pha	ba	bha	ma
ය	ර	ල	ව	
ya	ra	la	va	
ශ	ෂ	ස	හ	ඒ
sha	sha	sa	ha	la

Alfabeto Singhalais

ALPHABET OUTIGOUR-MONGOL<sup>1</sup>

ᠠ	ᠡ	ᠢ	ᠣ	ᠤ
a	e	o	u	ö
ᠨ	ᠢ	ᠪ	ᠮ	ᠮ
ü	i	b	m	p
ᠮ	ᠳ	ᠳ	ᠨ	ᠵ
f	d	t	n	z
ᠵ	ᠴ	ᠴ	ᠰ	ᠰ
z	c	č	s	s
ᠭ	ᠭ	ᠭ	ᠭ	
g	g	x(q)	x(k)	
	ᠯ	ᠯ		
	l	r		

Alfabeto Mongoul

ALPHABET TIBÉTAINE<sup>1</sup>

ཀ	ཁ	ག	ང
ka	khà	ka	nga
ཅ	ཆ	ཇ	ཉ
tcha	tchha	tcha	nya
ཏ	ཐ	ཏ	ཏ
ta	tha	ta	na
པ	ཕ	པ	མ
pa	pha	pa	ma
ཅ	ཆ	ཇ	
tsa	tsha	tsa	
མ	ཉ	ཏ	
wa	sha	sa	
ཡ	ར	ལ	
ya	ra	la	
ཤ	ས	ཏ	
sha	sa	ha	

Alfabeto Tibetiano